WWW.SLEDITORA.COM

ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

NOVEMBRO DE 2026 V.8 N.11



CIMESB
Formação de Professores

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/11/2026

Revista SL Educacional

N° 11
Novembro 2026
Publicação
Mensal (novembro)
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.11 (2026) - São Paulo: SL Editora, 2026 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/11/2026

1 Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL
ANDREZA PURCINA ANASTÁCIO COELHO **05**

A DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR E OS IMPACTOS NA SAÚDE MENTAL DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE
CIBELE CRISTINA DE LIMA LEÃO **11**

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA A INCLUSÃO ESCOLAR
DANIELA DA LUZ TROMBINI **21**

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DEBORA ROSA DE ARAUJO **30**

ARTE POR TODA PARTE: AMPLIANDO O REPERTÓRIO ATRAVÉS DA CORPOREIDADE - COMO A APRECIAÇÃO ESTÉTICA, A EXPRESSÃO CORPORAL E A ESCUTA ATIVA CONSTROEM O PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE RAMOS E SILVA **43**

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE
ÉLIDA FERREIRA COELHO FIALHO **50**

A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO ALUNO
JÉSSICA DOS SANTOS RIBEIRO **66**

CONTRIBUIÇÔES DA NEUROCIÊNCIA E DA LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÂO INFANTIL
KEILA CRISTINA BORBA MONTEIRO **73**

INSTRUMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A DISCIPLINA PARTICIPATIVA: DOCUMENTAÇÃO, LITERATURA E RESPEITO AOS DIREITOS COLETIVOS
LEONARDO BARBOSA SANTOS **82**

O RACISMO E O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL
MARIA DO CARMO SANTOS **89**

O CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPRESSÃO, EXPLORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS
NAYARA ROBERTA DOS SANTOS **108**

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE SÃO PAULO: ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA
NICOLI GABRIEL DE LIMA..... **117**

VOCÊ TEM FOME DE QUÊ? A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, EDUCATIVA E CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL RESUMO
PATRICIA HELENA TULIO FARIAS..... **129**

ESPAÇOS E MATERIAIS NA APRENDIZAGEM DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS
PRISCILA GUIMARÃES CARNIETO ALVES..... **145**

NITESCÊNCIA ANCESTRAL: MEMÓRIA, ESPELHAMENTO E CONTINUIDADE NA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NEGRAS EM EDUCAÇÃO
SARAH SOARES MORAIS..... **161**

INCLUSÃO E PARQUE INCLUSIVO
SILVIA MARIA DO NASCIMENTO..... **181**

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

ANDREZA PURCINA ANASTÁCIO COELHO [1]

RESUMO

A música, enquanto forma de expressão universal e linguagem artística, exerce papel fundamental na formação humana, especialmente durante a infância, período marcado pela construção das bases cognitivas, afetivas e sociais do indivíduo. Na educação infantil, a música transcende o caráter meramente recreativo e passa a ser compreendida como elemento estruturante do processo educativo, capaz de estimular a imaginação, a criatividade, a comunicação e a convivência. A inserção da música nas práticas pedagógicas, portanto, deve ser vista como um direito da criança, conforme defendem os principais documentos educacionais e os estudos contemporâneos que tratam da formação integral do sujeito.

Palavras-chave: Música; Educação; Linguagem Artística; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, a criança manifesta interesse pelos sons, ritmos e melodias presentes em seu entorno. As primeiras experiências musicais costumam ocorrer em ambiente familiar, nas canções de ninar, nas brincadeiras e nas festas culturais, que contribuem para a formação de vínculos afetivos e para o desenvolvimento da percepção auditiva. De acordo com Brito (2015), a música na infância estimula a sensibilidade estética e desperta o prazer de criar,

1 Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Izildinha (**ano de conclusão2003**); Professor(a) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Vinicius de Moraes

constituindo-se como um meio privilegiado de comunicação e aprendizado. A autora enfatiza que, ao fazer música, a criança não apenas reproduz sons, mas constrói significados e elabora experiências, articulando emoção e pensamento em um mesmo processo formativo. desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, fundamentais para a interação em grupo e a aprendizagem. É com base nestas leituras que este trabalho apresenta os ganhos que a educação musical promove ao desenvolvimento infantil.

DESENVOLVIMENTO

O contato sistemático com a música proporciona benefícios comprovados ao desenvolvimento infantil. Fortalecem habilidades cognitivas, como memória, atenção, raciocínio lógico e linguagem, além de favorecerem a expressão emocional e o desenvolvimento da empatia. Professores abertos a educação musical obtêm melhores resultados que os demais. Esta prática educativa por meio da música é uma constatação antiga, a religião fez e faz uso deste recurso, os professores de cursinhos com suas parodias, e a educação infantil precisa entender como usar esta metodologia.

Para adequar o conteúdo de História para uma estudante público-alvo da Educação Especial que gostava de cantar a professora Maria Elza Araujo fez uso de paródias e em sua Monografia Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência intelectual com uso de músicas tendo como base o currículo do Estado de São Paulo para o 2º Ano do Ensino Médio relatou esta metodologia.

> “Pautada na ideia de que a paródia é uma recriação de um texto, a sua reescrita possui um caráter contestador, irônico, humorístico e principalmente lúdico ficando difícil a não aceitação por parte dos alunos. As letras, embora possam ser feitas muitas leituras interpretativas levando em conta as conjunturas de produção e trajetórias dos seus autores, o que necessariamente me interessa é a extração de informações contidas em suas narrativas” (p:10).

Para trabalhar os pensadores iluministas a professora fez uso da seguinte paródia:

“ILUMINISMO

Música Garçom (Reginaldo Rossi)

Parte I

Rousseau, na lei todo mundo é igual.

O povo mandar é legal.

Cuidado com o tal de Voltaire.

Parte II

Ô John, o homem é um papel em branco.

Por isso estou lhe sendo franco.

Sua mente vamos iluminar.

Parte III

Saiba que o Diderot resolveu inventar

A Enciclopédia para organizar

tudo aquilo que o homem conseguiu pensar.

Parte IV

Eu sei que Montesquieu vai querer dividir o

Estado em três pra poder controlar

O modelo inglês que quer efetivar

REPETIR PARTES I, II e III

Parte V

Eu sei que o iluminismo vai provocar uma série de coisas que ainda vão rolar.

Afinal para a ciência o que importa e a razão.” (ARAUJO:10)

Com este exemplo de prática em na sala de aula podemos entender as muitas dimensões que o uso da música oferece. O conteúdo sobre os Iluministas do século dezoito foi trabalhado de forma lúdica para que os estudantes pudessem compreender as ideias de cada iluminista apresentado na letra.

Assim, o ensino de música na educação infantil não se limita à aquisição de competências artísticas, mas se configura como uma experiência interdisciplinar que potencializa a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento.

O papel da música no desenvolvimento integral também é destacado pela teoria das inteligências múltiplas proposta por Gardner (1995), segundo a qual a inteligência musical é uma das capacidades humanas fundamentais e deve ser estimulada desde os primeiros anos de vida. Ao cantar, dançar e manipular instrumentos, a criança desenvolve não apenas a percepção auditiva, mas também a coordenação motora, o senso de ritmo e o trabalho coletivo. Essas experiências contribuem para a autonomia e para a construção da identidade, elementos essenciais ao processo de socialização. Existe diversos materiais e extensa bibliografia na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que podem ser consultados para a introdução desta metodologia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da música como linguagem artística e estabelece sua presença obrigatória na educação infantil e no ensino fundamental. De acordo com o documento (BRASIL, 2017), as experiências musicais devem permitir que as crianças “escutem, experimentem, criem e se expressem” por meio de sons e silêncios, valorizando o corpo, a voz e o movimento como meios de expressão e comunicação. Essa diretriz reflete uma concepção contemporânea de educação, em que o aprender ocorre de maneira integrada, sensorial e afetiva. Assim, a música se insere não como um complemento, mas como parte constitutiva das práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento global da criança.

No contexto brasileiro, as práticas musicais na educação infantil assumem também um papel social e cultural relevante. O repertório musical das escolas reflete a diversidade do país e pode servir como instrumento de valorização das identidades regionais. Brito (2015) enfatiza que o ensino musical deve partir das experiências e referências sonoras do cotidiano das crianças, respeitando seus contextos socioculturais. Desse modo, cantar cantigas populares, explorar ritmos regionais e ouvir diferentes estilos musicais são ações que promovem o reconhecimento da cultura e fortalecem o sentimento de pertencimento. Além disso, a música funciona como um elo entre gerações, pois mobiliza memórias

afetivas e experiências compartilhadas, contribuindo para a formação de uma consciência histórica e social.

Embora a importância da música na educação infantil seja amplamente reconhecida, sua efetiva implementação nas escolas ainda enfrenta desafios significativos, principalmente no que diz respeito à formação dos professores. A formação continuada surge, portanto, como um caminho essencial para ampliar o repertório pedagógico dos docentes, oferecendo-lhes instrumentos para planejar atividades criativas, interdisciplinares e contextualizadas. Espaços culturais como a Sala São Paulo oferecem formação musical para docentes, sindicatos dos professores todos os anos oferecem inúmeros cursos voltados a esta prática, isso só para citar estes caminhos, mas existem inúmeros. Estes acessos e possibilidades são assegurados na Constituição Federal do Brasil de 1988.

> “Art. 4º – É dever da família, da comunidade, da escola, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária”

Assim, o ensino de música, quando articulado ao currículo, potencializa outras aprendizagens e reforça o papel da arte como eixo interdisciplinar da educação e atende a determinação constitucional, pois música é cultura.

A prática musical também possui um importante valor socioemocional. Cantar em grupo, acompanhar melodias e criar sons coletivamente são atividades que estimulam a cooperação, a empatia e o respeito às diferenças. Ao participar de experiências musicais, a criança aprende a ouvir o outro, a esperar sua vez e a contribuir para um resultado comum, habilidades fundamentais para a convivência social. A música, portanto, atua como mediadora das relações humanas, contribuindo para a formação ética e emocional desde os primeiros anos de escolarização.

A escola, ao incorporar a música em seu cotidiano, contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a construção de sujeitos sensíveis, criativos e críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que a música na educação infantil é uma prática educativa que favorece o desenvolvimento global da criança, promove a socialização, estimula a imaginação e fortalece a identidade cultural. Quando tratada com intencionalidade pedagógica, ela deixa de ser um simples recurso didático e se transforma em uma linguagem formadora, capaz de integrar saberes, valores e emoções. Assim, investir na educação musical é investir na formação humana em sua totalidade, reafirmando o compromisso da escola com uma educação mais sensível, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Maria Elza. *Estrategias pedagógicas para alunos com deficiência intelectual com uso de músicas tendo como base o currículo do Estado de São Paulo para o 2º Ano do Ensino Médio. Monografia. UNESP – NeaD 2015*

BARBOSA, Ana Mae. *Arte e infância: educar o sensível*. São Paulo: Cortez, 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação, Referencial Curricular nacional para a educação infantil, Brasília: MEC,1994.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2015.

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

PENNA, Maura. *Educação musical e diversidade cultural: reflexões e práticas*. João Pessoa: Editora UFPB, 2010.

A DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR E OS IMPACTOS NA SAÚDE MENTAL DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

CIBELE CRISTINA DE LIMA LEÃO

RESUMO

A influência do ambiente escolar e das condições de trabalho na prática docente, na qualidade do ensino e na saúde dos profissionais da educação, destacando o papel da gestão escolar e da formação continuada nesse processo, fundamenta-se em autores que discutem gestão democrática, formação docente, clima escolar e saúde do trabalhador da educação.

Os resultados apontam que fatores como violência escolar, desvalorização profissional, excesso de trabalho, falta de apoio familiar e condições inadequadas de trabalho impactam diretamente o desempenho dos professores e a qualidade da aprendizagem, conclui-se que a formação docente continuada, associada a práticas de gestão participativa, constitui importante estratégia para o fortalecimento da prática pedagógica e para a construção de ambientes escolares mais saudáveis e inclusivos.

Palavras-chave: Formação Continuada, Gestão Escolar. Docência. Ambiente Escolar. Qualidade Educacional.

1. INTRODUÇÃO

A escola contemporânea enfrenta inúmeros desafios decorrentes das transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas. Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre o ambiente de trabalho docente, as relações estabelecidas no espaço escolar e os impactos dessas condições na saúde dos educadores e na qualidade do ensino.

Passamos grande parte de nossas vidas no ambiente escolar, muitos profissionais da educação demonstram insatisfação diante da atual conjuntura educacional, marcada por problemas como indisciplina, violência, ausência da participação familiar e dificuldades nas relações interpessoais, tais fatores afetam diretamente a prática pedagógica e a motivação dos docentes.

Entretanto, várias mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais ocorreram ao longo do século XX e transformaram todo o cenário escolar.

Segundo Abreu (2010):

> É importante pontuar que foi a partir do século XX, que o ato de educar foi transferido por planejadores e políticos, da família para a Escola e hoje este processo tem se tornado cada vez mais natural. No entanto, o que observamos é que o processo não tornou a escola melhor, nem a educação dos alunos porque foi encarado como uma transferência de educação, e não um ato onde educar fosse visto como responsabilidade de ambos: tanto da família como da escola (ABREU, 2010, p.4).

Diante da nova situação, a organização escolar precisou ser transformada e seus atores deveriam rever seus papeis dentro da escola, as transformações até hoje não aconteceram de fato as acomodações e ajustes foram feitas, mas não efetivamente transformaram o cenário escolar, entre o passado e o presente, ficaram perdidos em seus papéis, sem vislumbrarem perspectivas a curto e médio prazo muitos profissionais desestimulam-se, adoecem e até abandonam o magistério.

Segundo Áquila (2009) lembra que “a sociedade atual se configura por incertezas medos, conflitos, confusão de valores, falta de ética e limite entre o que é certo ou errado, o que nos torna vulneráveis, inseguros, desconfiados e injustos”. (ÁQUILA et al, 2009, p.1705). a ideia de Abreu acima descrita, Aquino (1996 a/b)

Atualmente os jovens vivenciam uma cultura tecnológica com mudanças rápidas através de muitas informações que influenciam família e escola, entretanto, Zandonato (2004, p.47) nos lembra de que “[...] não é raro nos depararmos com professores saudosos do tempo em que se tinha respeito na escola e em que os alunos eram educados, pois a família era severa, rigorosa na educação”. Eis o atual dilema da educação, o convívio harmonioso entre o passado e o presente, o desafio para os gestores: observar, refletir e

operacionalizar a organização escolar e as relações interpessoais estabelecidas dentro do âmbito escolar, tornando-o um ambiente favorável à aprendizagem.

Apesar de ter uma dinâmica própria, a escola não é uma ilha contida numa sociedade cada vez mais complexa, onde tudo é muito instantâneo e superficial. Onde as relações a escola é uma instituição onde relações sociais estão presentes a todo o momento. Assim, segundo Zandonato (2004, p.45) “como todos somos sujeitos institucionalizados, é compreensível e inegável a importância de estudarmos [...] a instituição e sua ação na vida de seus atores as relações podem ser positivas ou negativas dependendo da cultura escolar, do comprometimento dos agentes envolvidos no processo, na ênfase dada à cooperação, clareza de objetivos, consenso, dificuldades físicas, administrativas a banalização traz consequências bastante serias à sociedade e à escola, já que esta se encontra inserida na sociedade, dentro da escola são comuns e cada vez maiores os casos de agressões físicas e psíquicas, talvez porque segundo Lanzoni (2008):

A violência tem todas as possibilidades de aparecer em um clima onde as normas sejam arbitrarias, elaboradas à margem da participação dos alunos/as, inconsistentes e poucos claras, sem que os implicados em seu cumprimento saibam quando são obrigatórios os cumprimentos e quando podem não se cumprir, porque não existe uma clara especificação de até onde chega a liberdade individual e até aonde a liberdade de cada um deve reduzir-se em função do respeito aos direitos dos demais acreditamos que apenas as normas e regras pouco ou nada claras sejam responsáveis pelos altos índices de violência no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

A escola é uma organização social composta por diferentes sujeitos que estabelecem relações permanentes, toda instituição escolar possui cultura própria, construída por valores, normas e práticas compartilhadas pelos seus membros. Quando essas relações são pautadas pelo respeito, diálogo e cooperação, favorecem o desenvolvimento dos estudantes e o trabalho dos professores.

Por outro lado, ambientes marcados por conflitos, violência e falta de participação coletiva tendem a comprometer a qualidade educacional. Conforme Zandonato (2004), muitos educadores manifestam sentimentos de nostalgia em relação a períodos nos quais a autoridade docente era mais reconhecida socialmente, violência constitui um dos principais desafios enfrentados pelas escolas brasileiras, pode manifestar-se por meio de agressões físicas, verbais, psicológicas e simbólicas, afetando alunos, professores e demais profissionais da educação.

Charlot (2002) distingue três formas de violência relacionadas ao contexto escolar: a violência na escola, a violência contra a escola e a violência da escola. Essas manifestações evidenciam a complexidade do fenômeno e demonstram que o problema não pode ser compreendido de forma isolada a exposição constante a situações de conflito gera consequências significativas para a saúde dos professores. Entre os problemas mais recorrentes encontram-se estresse, ansiedade, depressão e a Síndrome de Burnout, caracterizada pelo esgotamento físico e emocional decorrente das condições de trabalho.

Segundo Aguiar (2006), o mal-estar docente manifesta-se por meio do sofrimento psíquico, da desmotivação profissional e, em muitos casos, pelo abandono da carreira a formação docente continuada constitui um dos principais instrumentos para o aprimoramento da prática pedagógica e para o fortalecimento da gestão escolar.

Para Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. O educador deve estar em constante processo de aprendizagem, desenvolvendo capacidades que lhe permitam compreender e transformar a realidade educacional nesse sentido, a formação continuada não se limita à participação em cursos e palestras.

Trata-se de um processo permanente de construção do conhecimento profissional, realizado por meio de estudos, pesquisas, planejamento colaborativo e reflexão sobre as práticas desenvolvidas na escola, a formação de professores deve ocorrer prioritariamente no próprio ambiente escolar, valorizando as experiências vividas pelos docentes e promovendo espaços de troca de saberes entre os profissionais.

A gestão escolar democrática desempenha papel fundamental nesse processo. Conforme Lück (2009), cabe ao gestor criar condições para o desenvolvimento profissional dos educadores, promovendo momentos de estudo, formação coletiva e participação nos processos decisórios da instituição a gestão democrática fundamenta-se na participação coletiva, na autonomia e na corresponsabilidade dos diferentes segmentos da comunidade escolar, a participação de professores, gestores, estudantes, famílias e funcionários contribui para a transparência das decisões e para a construção de uma escola comprometida com a formação cidadã.

Entretanto, diversos desafios ainda dificultam sua efetivação, entre eles a rotatividade de profissionais, a insuficiência de recursos financeiros, a sobrecarga administrativa dos gestores e as dificuldades de participação da comunidade, apesar desses obstáculos, a gestão democrática oferece possibilidades significativas para a melhoria da qualidade educacional, especialmente quando associada a políticas de valorização docente e formação continuada

Charlot (2002) faz três distinções conceituais de violência bastante, relacionadas à escola:

> A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. A violência à escola esta ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racista...). (Charlot, 2002, p.434-435 apud OLIVEIRA, 2010, p.13).

Diante das transformações que vêm se instaurando na sociedade nos últimos anos, da realidade multifacetada e da dinâmica que caracteriza a educação no Brasil, faz-se necessário uma análise a partir dos desafios e perspectivas deste fator, principalmente como um modelo economicista, tecnicista e essencialmente técnico/burocrático, desconsiderando a realidade

das escolas e seus problemas, atualmente com o enfoque advindo da gestão democrática, essa concepção foi reformulada de acordo com as necessidades de um mundo que cada vez mais se globaliza, em que o conhecimento ocupa papel central nas relações sociais e produtivas estabelecidas na sociedade.

A gestão democrática tem como premissa a participação, a discussão coletiva (pais, gestores, docentes, discentes e demais funcionários) e a autonomia. A tomada de decisões, a participação na elaboração, execução e avaliação dos projetos pedagógicos, assim como o funcionamento e a organização escolar, devem envolver todos os membros identificando e evidenciando os desafios enfrentados, tais como: formas de provimento do cargo de gestor, rotatividade dos profissionais da educação, inversão de valores: sociedade, poder público e escola, violência nas escolas e infraestrutura, assim como, contemplar a importância do papel do gestor e sua formação.

Devido à complexidade e especificidades exigidas para o sucesso da gestão escolar e aos incontáveis desafios enfrentados no dia a dia escolar, faz-se necessário um estudo a fim de corroborar com a temática, assim como encontrar subsídios para minimizar tais desafios ,o professor pode ser visto como ambíguo: detentor de conhecimentos, responsável por transformações sociais ou aquele que “não conseguiu um emprego melhor” ou que perdeu o sentido de sua profissão a necessidade de trabalhar em no mínimo duas escolas chegam a lecionar em até três ou quatro escolas diferentes para suprir suas necessidades e de sua família.

Um olhar inocente sobre o trabalho do professor poderá levar a uma avaliação enganosa de autonomia, a liberdade que se abre a um projeto esporádico, ou ao uso de materiais extras no decorrer do ano, está longe de torna-lo o responsável pelo processo ensino-aprendizagem o papel do professorado extrapola a mediação de conhecimentos e se estende muito além da sala de aula, obrigando-o a uma dedicação mais ampla o ao convívio diário com fatores que são potencialmente estressantes: excesso de carga horaria, baixos salários, tensão constante entre professores e alunos, escassez de material didático pedagógico, classes superlotadas, falta de segurança nas escolas, nenhuma ou pequena participação das decisões da instituição escolar, mas condições físicas (iluminação, calor, ruídos).

Todos estes fatores podem ser visto como facilitadores do adoecimento, assim as condições de trabalho, ou melhor, as circunstâncias sob as quais os professores mobilizam as suas capacidades físicas, intelectuais e afetivas para atingir os objetivos da instituição escolar a que pertence e do sistema escolar como um todo, pode provocar um sobre esforço, não havendo tempo hábil para a reconstituição física e mental, sintomas clínicos poderão ser desencadeados e possivelmente altos índices de afastamentos para tratamentos de saúde.

Aguiar (2006) “entende que os sintomas do mal-estar na educação manifestam-se pelo sofrimento psíquico, no ambiente subjetivo e social, sob a forma recorrente de depressão, stress e abandono da sala de aula, por exemplo,”. (Aguiar, 2006, *apud* MAZON, 2012, p.20).

Ainda segundo Mazon (2012, p.60):

> As condições de trabalho por si só não determinam fatores de saúde ou doença, há fatores psicossociais do trabalho como natureza, relações, ambiente físico e social e há também os fatores de natureza subjetivas do próprio trabalhador que envolvem suas capacidades, necessidades, expectativas, entre outros.

O notável processo vinculado a globalização, impôs à sociedade um ritmo acelerado de produção tecnológica e alterou profundamente as relações de trabalho provocando queda crescente na qualidade de vida, principalmente da população trabalhadora, a crise do senso de autoridade e a indefinição do papel da escola atual são grandes desafios aos planejadores, gestores, professores e familiares para a obtenção desta qualidade as propostas educacionais normalmente apontam e se referem ao ambiente escolar como um lugar privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo.

A escola em conjunto com a sociedade, tem de atuar para efetivamente obter cidadãos críticos e autônomos ainda, como esse processo se dará de modo a satisfazer as necessidades de uma realidade cada vez mais pautada na gama de informação, com o avanço em avalanche das tecnologias, a tradicional prática cotidiana da escola, uma vez que possui o intuito de romper com a administração autoritária, buscando uma gestão comprometida com formas coletivas de participação/decisão, a ampla participação dos representantes dos diferentes

segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam legítimas, garantindo o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que, de outra forma, não entrariam em cogitação.

> Ao repensar a estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; a reciprocidade, que elimina a exploração; a solidariedade, que supera a opressão; a autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 1995), a gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica, visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois se trata de começar pela participação crítica na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na sua gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescente número de professores que apresentam problemas de saúde e que alegam estarem estes atrelados ao ambiente de trabalho desfavorável, o estudo do reflexo do ambiente de trabalho na prática docente, saúde e qualidade educacional e o papel do gestor diante da atual situação educacional vivenciada em nosso país, especialmente, no estado e na cidade de São Paulo.

O objetivo central deste trabalho que buscava refletir se o ambiente de trabalho e as situações em sala de aula interferem na prática do professor, qualidade de ensino e saúde do educador, verificou-se através da literatura pesquisada, ser o ambiente de trabalho desfavorável um grande facilitador para problemas de saúde e baixa qualidade na educação.

De maneira geral podemos afirmar que fatores externos como atitudes de incivilidade e violência, faltam de apoio e comprometimento dos pais e responsáveis, inexistência de valorização profissional, baixos salários, ausência

de diálogo entre gestores, professores e alunos, também comprometem a qualidade da aprendizagem e o trabalho do gestor, somos um país de dimensões continentais que se desenvolve rapidamente, porém no tocante à educação de nossas crianças, jovens e adultos, estamos muito aquém do que deveríamos.

Nossos governantes relegam a educação aos planos mais inferiores, comprometendo certamente nosso futuro, concordam que um clima propício favorece a aprendizagem estudos demonstraram relação direta entre clima positivo e rendimento escolar, aquisição de habilidades cognitivas, aprendizagem, desenvolvimento de atitudes positivas para os estudos, desenvolvimento emocional e social de alunos e professores, entendemos que o ambiente escolar pode ser decisivo para um bom desempenho profissional e educacional, políticas sérias e realmente comprometidas com a educação se fazem necessárias, dignidade salarial, respeito e valorização profissional são direitos de todos os trabalhadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. A. Família e escola: desafios da educação contemporânea. São Paulo: Cortez, 2010.

AGUIAR, R. M. Saúde do trabalhador da educação. Curitiba: CRV, 2006.

AQUINO, J. G. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ÁQUILA, A. et al. Gestão escolar e clima organizacional. Curitiba: PUCPR, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Vega, 1970.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, 2002.

FONSECA, Marília. O professor e a qualidade da educação. Campinas: Papirus, 2001.

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

LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2009.

MAZON, Vera Aparecida. Saúde e trabalho docente: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2012.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

ZANDONATO, Z. L. Violência escolar e prática docente. São Paulo: Avercamp, 2004.

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

DANIELA DA LUZ TROMBINI

Resumo:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um importante recurso para a efetivação da educação inclusiva, contribuindo para garantir condições de acesso, participação e aprendizagem aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Este artigo tem como objetivo discutir a importância do AEE no contexto escolar, destacando suas contribuições para o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes, bem como o papel do professor especializado na identificação e eliminação de barreiras à aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada em documentos legais e estudos relacionados à Educação Especial e à perspectiva inclusiva. A análise evidencia que o AEE deve atuar de forma articulada com o ensino regular, oferecendo recursos, estratégias e serviços que favoreçam a participação dos estudantes nas atividades escolares. Conclui-se que a efetivação do AEE depende de profissionais qualificados, recursos adequados, acessibilidade, planejamento pedagógico e parceria entre escola, família e demais profissionais envolvidos no processo educacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Inclusão Escolar. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental de todos os cidadãos e deve ser garantida de maneira equitativa, considerando as necessidades, características e potencialidades de cada estudante. No contexto da educação inclusiva, a escola assume o compromisso de promover condições para que todos os alunos possam participar do processo educativo, independentemente de suas características individuais ou de possíveis deficiências.

A inclusão escolar representa uma mudança importante na maneira de compreender a educação, pois pressupõe que a escola deve estar preparada para acolher a diversidade existente em seu espaço. Dessa forma, não se trata apenas de garantir a matrícula do estudante público-alvo da Educação Especial, mas também de proporcionar condições efetivas para sua participação, aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, destaca-se o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, serviço da Educação Especial destinado a apoiar o processo de escolarização dos estudantes que necessitam de recursos e estratégias específicas. O AEE busca identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem ou reduzam barreiras que possam dificultar a participação e a aprendizagem.

O presente artigo tem como objetivo analisar **a importância do Atendimento Educacional Especializado para a inclusão escolar**, abordando suas contribuições para o desenvolvimento dos estudantes e destacando a necessidade de articulação entre o professor do AEE, os professores da sala de aula comum, a família e a comunidade escolar.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre as práticas inclusivas e sobre o papel do AEE na construção de uma escola que respeite a diversidade e ofereça oportunidades de aprendizagem para todos.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRINCÍPIOS E DESAFIOS

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes têm direito à educação e devem ter oportunidades de participar do ambiente escolar. Essa perspectiva busca superar práticas de segregação e exclusão, valorizando a diversidade humana como parte integrante do processo educativo.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e prevê o atendimento educacional especializado às pessoas

com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996**, também estabelece disposições específicas relacionadas à Educação Especial.

A perspectiva inclusiva exige que a escola desenvolva práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade dos estudantes. Para isso, são necessários investimentos em acessibilidade, formação profissional, materiais pedagógicos, recursos de tecnologia assistiva e estratégias diferenciadas de ensino.

Entretanto, ainda existem desafios para a concretização da inclusão escolar. Entre eles estão a falta de recursos adequados, dificuldades relacionadas à formação dos profissionais, barreiras arquitetônicas e comunicacionais e a necessidade de maior articulação entre os diferentes profissionais que atuam na escola.

Nesse cenário, o AEE assume papel relevante, pois contribui para que os estudantes tenham acesso a recursos e estratégias que favoreçam sua participação e aprendizagem.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Atendimento Educacional Especializado integra a Educação Especial e possui função complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Ele não deve substituir a escolarização realizada na sala de aula comum.

O AEE pode envolver diferentes recursos, estratégias e serviços, de acordo com as necessidades educacionais de cada estudante. Entre suas possibilidades estão o uso de materiais pedagógicos acessíveis, recursos de tecnologia assistiva, comunicação alternativa, recursos de acessibilidade e estratégias que favoreçam a autonomia.

O atendimento deve considerar as características individuais do estudante, suas habilidades, necessidades e potencialidades. Dessa forma, o planejamento do AEE não deve ser realizado de maneira padronizada, mas construído a partir da observação e da identificação das barreiras existentes no processo de aprendizagem.

O professor responsável pelo AEE desempenha papel importante nesse processo. Cabe a esse profissional planejar e desenvolver atividades que contribuam para ampliar as possibilidades de participação do estudante no cotidiano escolar.

É importante destacar que o AEE não deve ser entendido como um espaço separado da proposta pedagógica da escola. Pelo contrário, precisa estar articulado ao trabalho desenvolvido na sala de aula comum.

4 A IMPORTÂNCIA DO AEE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

A contribuição do Atendimento Educacional Especializado para a inclusão escolar pode ser observada em diferentes dimensões. Uma delas está relacionada à **eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação**.

Cada estudante apresenta características e necessidades próprias. Enquanto alguns podem necessitar de recursos de comunicação, outros podem precisar de materiais adaptados, recursos tecnológicos, estratégias visuais ou diferentes formas de organização das atividades.

O AEE possibilita que esses recursos sejam identificados e utilizados de maneira planejada. Assim, o estudante pode encontrar melhores condições para participar das atividades escolares e desenvolver sua autonomia.

Outro aspecto importante é a contribuição do AEE para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. O atendimento pode favorecer competências relacionadas à comunicação, interação, organização, utilização de recursos e realização de atividades de maneira mais independente.

Além disso, o AEE pode contribuir para que os professores da sala comum compreendam melhor as necessidades educacionais de seus alunos. A troca de informações entre os profissionais permite pensar em estratégias pedagógicas mais acessíveis e diversificadas.

Portanto, a inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor do AEE. Ela deve ser compreendida como um compromisso de toda a comunidade escolar.

5 A ARTICULAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DO AEE E A SALA DE AULA COMUM

Para que o AEE alcance seus objetivos, é fundamental que exista diálogo entre o professor especializado e os demais profissionais da escola.

O professor da sala de aula comum possui conhecimento sobre os conteúdos curriculares e sobre a dinâmica cotidiana da turma, enquanto o professor do AEE possui conhecimentos específicos relacionados aos recursos e estratégias da Educação Especial. A articulação entre esses profissionais pode favorecer a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Essa parceria pode ocorrer por meio de reuniões, planejamento conjunto, troca de informações sobre o desenvolvimento do estudante e elaboração de estratégias que possam ser utilizadas em diferentes situações escolares.

Um exemplo é a adaptação de materiais didáticos. Um conteúdo apresentado de maneira exclusivamente escrita pode ser complementado por imagens, símbolos, recursos táteis, materiais concretos ou tecnologias digitais, dependendo das necessidades do estudante.

Dessa maneira, o trabalho colaborativo contribui para que o estudante não seja excluído das atividades realizadas pelos demais colegas.

6 A FAMÍLIA COMO PARCEIRA DO PROCESSO INCLUSIVO

A participação da família também é fundamental para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas. A família possui conhecimentos importantes sobre a trajetória, as características, os interesses e as necessidades do estudante.

A comunicação entre família e escola permite acompanhar o desenvolvimento do aluno e identificar estratégias que possam contribuir para sua aprendizagem e autonomia.

Essa relação deve ser baseada no diálogo, no respeito e na colaboração. A família não deve ser responsabilizada individualmente pelas dificuldades encontradas no processo de escolarização. Da mesma forma, a escola deve reconhecer que a inclusão é uma responsabilidade coletiva.

Quando escola, família e profissionais especializados trabalham de maneira articulada, aumentam-se as possibilidades de construção de um processo educativo mais significativo e inclusivo.

7 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E EFETIVAÇÃO DO AEE

A formação dos professores é um dos elementos fundamentais para a consolidação da educação inclusiva. O profissional precisa compreender que os estudantes apresentam diferentes formas de aprender e que as práticas pedagógicas devem considerar essa diversidade.

A formação inicial e continuada pode contribuir para que os professores desenvolvam conhecimentos relacionados à acessibilidade, adaptações pedagógicas, recursos de tecnologia assistiva, comunicação e estratégias de ensino.

No caso do AEE, a formação específica é particularmente importante, pois o profissional precisa compreender os diferentes recursos e serviços que podem favorecer a participação dos estudantes.

Entretanto, a formação não deve estar restrita ao professor do AEE. Toda a equipe escolar deve participar de processos de formação que possibilitem compreender os princípios da inclusão e construir práticas coletivas.

Uma escola inclusiva não depende apenas da existência de uma sala de recursos ou de um profissional especializado. É necessário que toda a instituição assuma uma cultura de respeito à diversidade e de valorização das potencialidades de cada estudante.

8 METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma **pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa**, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislação brasileira relacionada à Educação Especial e à educação inclusiva.

Foram considerados documentos e estudos que abordam a inclusão escolar, o Atendimento Educacional Especializado, a formação de professores, a acessibilidade e as práticas pedagógicas destinadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A pesquisa bibliográfica possibilitou reunir diferentes contribuições teóricas e legais para compreender o papel do AEE no processo de inclusão escolar e suas implicações para a prática pedagógica.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva representa um compromisso com a garantia do direito à educação e com a construção de ambientes escolares capazes de

acolher a diversidade. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado constitui um importante apoio para a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Ao oferecer recursos, estratégias e serviços de acessibilidade, o AEE pode contribuir para reduzir barreiras e ampliar as possibilidades de participação, aprendizagem e autonomia dos estudantes.

Entretanto, para que seus objetivos sejam alcançados, é necessário compreender que o AEE não substitui a escolarização na sala de aula comum. Sua atuação deve estar articulada ao currículo e ao trabalho desenvolvido pelos demais profissionais da escola.

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende de ações coletivas que envolvam professores, gestores, profissionais especializados, estudantes, famílias e comunidade escolar. Também são fundamentais a formação continuada dos profissionais, a disponibilidade de recursos pedagógicos e de acessibilidade e a criação de práticas que respeitem as diferentes formas de aprender.

Dessa forma, o AEE pode contribuir significativamente para a construção de uma escola que não apenas receba os estudantes com deficiência, mas que ofereça condições efetivas para sua participação, aprendizagem, desenvolvimento e autonomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

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

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DEBORA ROSA DE ARAUJO

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do estágio supervisionado para a construção da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando como referência uma experiência vivenciada em uma escola pública da rede municipal de ensino de São Paulo. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, fundamentado na observação do cotidiano escolar e na análise dos registros produzidos durante 50 horas de estágio em uma turma do 5.º ano do Ensino Fundamental, composta por 33 estudantes. As experiências permitiram acompanhar práticas relacionadas ao ensino de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, bem como o uso de recursos tecnológicos, jogos, propostas interdisciplinares e diferentes formas de avaliação. Também foram identificados desafios relacionados à inclusão, à gestão do tempo e às diferentes formas de atuação docente. A análise evidencia que o estágio constitui importante espaço de articulação entre teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica diante da profissão. Conclui-se que o estágio supervisionado contribui para a construção da identidade profissional do futuro pedagogo ao possibilitar o contato direto com a realidade escolar e a reflexão sobre os desafios e as possibilidades do trabalho docente.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Prática pedagógica. Formação docente. Anos iniciais. Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui um processo contínuo de construção de conhecimentos, competências e valores que possibilitam ao futuro docente compreender a complexidade do ambiente escolar e desenvolver uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, o estágio supervisionado destaca-se como um dos principais momentos da formação em Pedagogia, por favorecer a aproximação entre os conhecimentos construídos no ambiente acadêmico e a realidade vivenciada nas instituições de ensino.

Mais do que cumprir uma exigência curricular, o estágio supervisionado

representa uma oportunidade para que o licenciando observe, analise e reflita sobre os diferentes aspectos que compõem o cotidiano escolar, tais como as práticas pedagógicas, as relações interpessoais, a organização da gestão, os processos de ensino e aprendizagem e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação. Essas experiências contribuem significativamente para o desenvolvimento da identidade docente, permitindo ao futuro professor compreender que ensinar exige planejamento, sensibilidade, capacidade de reflexão e constante aperfeiçoamento profissional.

Durante o período de estágio realizado em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, foi possível acompanhar a dinâmica das atividades desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observando a atuação da professora regente, a participação dos estudantes nas propostas pedagógicas, as estratégias de ensino adotadas em diferentes componentes curriculares e a organização do trabalho escolar. A vivência também possibilitou identificar aspectos relacionados à educação inclusiva, ao planejamento das aulas, à utilização de recursos didáticos diversificados e às formas de interação estabelecidas entre professores, estudantes e equipe escolar.

As observações realizadas evidenciaram que a prática pedagógica vai além da transmissão de conteúdos. O trabalho docente envolve a construção de um ambiente acolhedor, o respeito às diferenças individuais, a mediação do conhecimento, a promoção da participação dos estudantes e o desenvolvimento de estratégias capazes de favorecer uma aprendizagem significativa. Dessa forma, compreender como esses elementos se articulam no cotidiano escolar torna-se essencial para a formação de profissionais mais preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

A aproximação entre teoria e prática constitui um dos maiores desafios da formação docente. Os conhecimentos adquiridos durante a graduação fornecem importantes referenciais para a compreensão do processo educativo; entretanto, é na experiência vivenciada durante o estágio que muitos desses conhecimentos são ressignificados à luz da realidade escolar. Nesse sentido, o estágio supervisionado possibilita ao futuro pedagogo desenvolver uma postura investigativa e reflexiva diante das situações observadas, compreendendo que o exercício da docência exige constante análise, planejamento e reconstrução das práticas educativas.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do estágio supervisionado para a construção da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando como referência as experiências vivenciadas durante o estágio em uma escola pública da rede municipal de ensino de São Paulo. Busca-se compreender de que maneira as observações realizadas contribuíram para a formação profissional, relacionando

os aspectos observados na prática com os referenciais teóricos que fundamentam a formação docente e a organização do trabalho pedagógico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Formação docente e construção dos saberes profissionais

A formação docente envolve um processo que ultrapassa a aquisição de conhecimentos específicos sobre conteúdos escolares. Formar-se professor significa desenvolver saberes capazes de orientar a leitura da realidade, o planejamento das ações pedagógicas, a mediação das aprendizagens e a reflexão sobre os resultados obtidos.

A formação inicial constitui uma etapa importante desse processo, mas não representa seu encerramento. A docência pressupõe aprendizagem permanente, uma vez que as situações encontradas no cotidiano escolar são diversas e exigem do profissional capacidade de adaptação, estudo e reflexão.

Nesse sentido, Pimenta (2012) destaca a importância da relação entre os conhecimentos teóricos e as experiências concretas vivenciadas pelo futuro professor. A prática, isoladamente, não garante a construção do conhecimento profissional. É necessário refletir sobre aquilo que é observado e vivenciado, buscando compreender os fundamentos das ações pedagógicas.

Essa compreensão é especialmente importante quando se trata do estágio supervisionado. O estudante que chega à escola possui conhecimentos construídos ao longo da graduação, mas encontra uma realidade que apresenta situações concretas, relações humanas, desafios e possibilidades que nem sempre podem ser completamente compreendidos apenas por meio da teoria.

Pimenta e Lima (2017) compreendem o estágio como uma oportunidade de aproximação crítica com a realidade escolar. Nessa perspectiva, o estudante não deve ocupar somente a posição de observador passivo, mas precisa desenvolver um olhar atento e reflexivo sobre aquilo que acontece na instituição.

O estágio, portanto, pode ser compreendido como um espaço de formação no qual o futuro pedagogo começa a construir sua identidade profissional. Ao observar diferentes formas de atuação, o estudante passa a refletir sobre quais concepções de educação pretende desenvolver em sua própria prática.

Tardif (2014) contribui para essa discussão ao afirmar que os saberes docentes são plurais. O professor mobiliza conhecimentos provenientes de diferentes fontes, como sua formação acadêmica, os conhecimentos disciplinares, os currículos, os materiais pedagógicos e, principalmente, as experiências construídas no exercício da profissão.

Essa perspectiva ajuda a compreender por que a vivência escolar possui tanta importância. A realidade permite ao futuro professor perceber que a docência exige a articulação de diferentes conhecimentos e habilidades.

2.2 Teoria e prática na formação do pedagogo

A relação entre teoria e prática constitui uma das principais questões da formação docente. Durante a graduação, o estudante entra em contato com autores, conceitos, metodologias e concepções educacionais. No entanto, é no contato com a escola que esses conhecimentos passam a ser confrontados com situações concretas.

Freire (1996) defende uma prática educativa marcada pela reflexão. Para o autor, o professor precisa pensar sobre sua ação, compreender suas escolhas e estar disposto a rever suas práticas.

Essa perspectiva contribui para compreender o estágio como uma experiência que não deve ser reduzida ao cumprimento de horas obrigatórias. O verdadeiro valor formativo está na possibilidade de observar, registrar, questionar e refletir.

Durante o estágio, determinadas situações podem confirmar conhecimentos construídos na graduação, enquanto outras podem provocar dúvidas e questionamentos. Ambas possuem valor formativo.

Assim, teoria e prática não devem ser entendidas como dimensões separadas. A teoria fornece instrumentos para interpretar a prática, enquanto a prática apresenta situações que permitem questionar, aprofundar e ressignificar os conhecimentos teóricos.

2.3 Planejamento e prática pedagógica

O planejamento constitui elemento essencial do trabalho docente. Para Libâneo (2013), planejar envolve organizar objetivos, conteúdos, procedimentos e formas de avaliação de maneira intencional.

Entretanto, o planejamento não deve ser compreendido como um roteiro rígido. A sala de aula é um espaço dinâmico, no qual diferentes situações podem exigir alterações no que havia sido inicialmente previsto.

Durante o estágio, essa característica pôde ser percebida de maneira concreta. O professor precisa organizar as atividades, mas também acompanhar as respostas dos estudantes e adaptar suas estratégias quando necessário.

Uma proposta planejada pode apresentar resultados diferentes daqueles esperados. Por isso, o planejamento precisa estar associado à observação e à avaliação constante.

2.4 Avaliação da aprendizagem

A avaliação também constitui parte fundamental da prática pedagógica. Avaliar não significa apenas atribuir uma nota, mas acompanhar o desenvolvimento do estudante e identificar suas dificuldades e avanços.

Uma avaliação formativa pode contribuir para que o professor reorganize suas estratégias de ensino. Dessa forma, avaliação e planejamento estão diretamente relacionados.

Durante o estágio, foi possível observar diferentes formas de avaliação, inclusive situações que provocaram questionamentos sobre a adequação dos instrumentos aos objetivos de aprendizagem.

Essa experiência demonstrou que avaliar exige intencionalidade. O instrumento escolhido precisa possibilitar que o estudante demonstre aquilo que realmente se pretende avaliar.

2.5 Inclusão e diversidade

A diversidade constitui uma característica presente no cotidiano escolar. Os estudantes apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, experiências familiares, interesses, necessidades e formas de participação.

Nesse contexto, uma prática pedagógica inclusiva precisa considerar essas diferenças. A inclusão não pode ser limitada à presença física do estudante no espaço escolar.

Durante o estágio, foram observados estudantes com necessidades específicas e a existência de recursos de acessibilidade e Sala de Recursos Multifuncionais. Entretanto, também foi possível perceber que possuir estrutura física não garante, por si só, uma inclusão pedagógica efetiva.

É necessário pensar em estratégias, materiais, metodologias e formas de avaliação capazes de ampliar as oportunidades de participação.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, construída a partir da experiência de estágio supervisionado realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino de São Paulo.

A escolha da abordagem qualitativa relaciona-se ao objetivo de compreender experiências, situações e relações presentes no cotidiano escolar, considerando não apenas acontecimentos observáveis, mas também os significados construídos a partir deles.

Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa permite trabalhar com aspectos da realidade que não podem ser reduzidos exclusivamente a dados quantitativos, valorizando experiências, relações, percepções e significados.

O estágio analisado correspondeu a 50 horas de acompanhamento, realizadas em uma turma do 5.º ano do Ensino Fundamental, composta por 33 estudantes.

Durante o período de observação, foram acompanhadas diferentes atividades pedagógicas, contemplando componentes curriculares como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Educação Física e Inglês, além de atividades desenvolvidas com recursos tecnológicos.

Também foram observados aspectos relacionados à organização do ambiente escolar, aos recursos disponíveis, à acessibilidade, à participação dos estudantes, às estratégias de ensino e às relações estabelecidas entre os sujeitos.

A análise foi realizada a partir dos registros produzidos durante o estágio, buscando relacionar as situações vivenciadas aos referenciais teóricos estudados na formação acadêmica.

Como procedimento ético, optou-se por não apresentar o nome da escola nem identificar professores ou estudantes. Ao longo do trabalho, utiliza-se a denominação escola pública da rede municipal de ensino de São Paulo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO

4.1 Conhecendo o espaço escolar

O estágio supervisionado possibilitou conhecer de maneira mais próxima a realidade de uma escola pública da rede municipal de ensino de São Paulo. A instituição apresentava uma estrutura ampla e diferenciada, estando inserida em um Centro Educacional Unificado.

Entre os espaços disponíveis estavam biblioteca, teatro, quadra poliesportiva, piscinas, laboratório de informática, sala de leitura e Sala de Recursos Multifuncionais. Também foram observados recursos relacionados à acessibilidade, como rampas e elevadores.

A existência desses diferentes ambientes possibilitou perceber que a educação escolar não acontece exclusivamente dentro da sala de aula. A escola pode oferecer diferentes espaços para experiências educativas, culturais, esportivas e de convivência.

Essa estrutura também demonstrou a importância das políticas públicas voltadas à ampliação das oportunidades educacionais.

4.2 A atuação da professora regente

A observação da professora regente constituiu uma das experiências mais

importantes do estágio.

Foi possível perceber uma prática marcada pelo incentivo à participação dos estudantes e pela valorização de seus conhecimentos prévios.

Os estudantes eram convidados a participar das discussões, apresentar suas opiniões e relacionar os conteúdos com situações do cotidiano.

Essa postura aproximou-se de uma concepção de educação dialógica, na qual o estudante não é considerado apenas receptor de informações, mas sujeito participante do processo educativo.

A experiência possibilitou compreender que a atuação docente envolve muito mais do que domínio de conteúdos. É necessário criar condições para que os estudantes se sintam estimulados a participar.

4.3 Língua Portuguesa e a relação com a realidade

Nas atividades de Língua Portuguesa, foram observadas propostas de leitura, interpretação, oralidade, ortografia e produção textual.

Uma atividade particularmente significativa esteve relacionada à música “Dias Melhores”.

A partir da música, os estudantes foram incentivados a refletir sobre questões sociais, como fome, guerras, violência e falta de moradia. Após a discussão, produziram cartazes relacionados às reflexões realizadas.

A proposta demonstrou que o ensino de Língua Portuguesa pode ultrapassar o trabalho mecânico com conteúdos gramaticais. A leitura e a interpretação podem ser utilizadas como instrumentos para compreender a realidade.

A atividade também favoreceu a expressão dos estudantes e o desenvolvimento da capacidade de argumentação.

Outra experiência foi o trabalho com a lenda “Pandora”, além da reescrita do conto “A sopa supimpa”, atividades de ortografia e introdução ao estudo dos adjetivos.

Essas propostas possibilitaram observar diferentes maneiras de trabalhar a linguagem e demonstraram a importância da leitura e da produção textual no desenvolvimento dos estudantes.

4.4 Matemática e aprendizagem significativa

Nas aulas de Matemática foram acompanhados conteúdos relacionados à Geometria, classes dos números, multiplicação, divisão e frações.

Uma das estratégias que mais chamou atenção foi a proposta de identificar formas geométricas existentes na própria sala de aula.

Os estudantes também foram orientados a trazer de casa caixas e outros objetos que apresentassem formatos geométricos.

A atividade possibilitou aproximar um conteúdo matemático da realidade cotidiana.

Essa experiência reforçou a importância de utilizar situações concretas como ponto de partida para o desenvolvimento de conceitos.

O ensino da Matemática pode ser mais significativo quando o estudante consegue estabelecer relações entre o conteúdo escolar e situações presentes em sua vida.

4.5 Ciências e educação ambiental

As atividades de Ciências também possibilitaram observar a preocupação em relacionar conteúdos científicos com situações presentes na sociedade.

Uma das propostas esteve relacionada ao texto “O giro das estações”, permitindo abordar questões ambientais e mudanças climáticas.

Essa experiência mostrou que o ensino de Ciências pode contribuir para a formação de estudantes mais conscientes sobre o ambiente e sobre os problemas presentes na sociedade.

Ao trabalhar conteúdos científicos de maneira contextualizada, o professor possibilita que os estudantes percebam a relação entre conhecimento escolar e realidade.

4.6 Uso das tecnologias no processo educativo

Outro aspecto observado foi a utilização do laboratório de informática.

Foram desenvolvidas atividades com jogos educativos voltados à Matemática e à Língua Portuguesa.

Os recursos tecnológicos foram utilizados para trabalhar operações matemáticas e conteúdos relacionados à ortografia.

A experiência permitiu perceber que a tecnologia pode contribuir para tornar determinadas atividades mais atrativas, especialmente quando utilizada com objetivos pedagógicos claros.

Entretanto, também ficou evidente que o recurso tecnológico, isoladamente, não garante aprendizagem. Sua contribuição depende da maneira como é planejado e mediado pelo professor.

4.7 Diferentes formas de atuação docente

O estágio também possibilitou observar práticas que provocaram

questionamentos.

Em algumas aulas teóricas de Educação Física, relacionadas à obesidade infantil, ao sobrepeso e à alimentação, percebeu-se menor interação entre professor e estudantes.

A pouca mediação acabou contribuindo para a redução do interesse da turma.

Essa situação foi importante para a formação porque mostrou que observar o que não funciona conforme o esperado também possui valor pedagógico.

O estágio não deve servir apenas para identificar práticas consideradas positivas. Ele também permite compreender dificuldades e refletir sobre alternativas.

A experiência reforçou a importância de acompanhar a participação dos estudantes e perceber quando determinada estratégia precisa ser modificada.

4.8 Avaliação e reflexão sobre a prática

Outro episódio que chamou atenção ocorreu em uma atividade de Inglês, realizada por meio de chamada oral com finalidade somativa.

A situação provocou reflexão sobre a relação entre os instrumentos avaliativos e os objetivos de aprendizagem.

Essa observação permitiu compreender que avaliar exige planejamento e clareza sobre aquilo que se pretende verificar.

O instrumento avaliativo deve ser coerente com as habilidades trabalhadas e permitir que o estudante demonstre seus conhecimentos de maneira adequada.

4.9 Inclusão no cotidiano escolar

A inclusão foi um dos aspectos que mais provocaram reflexão durante o estágio.

A turma acompanhada contava com três estudantes com necessidades específicas. A escola possuía recursos de acessibilidade e Sala de Recursos Multifuncionais.

Apesar disso, foi possível perceber que a existência de estrutura física não garante automaticamente a inclusão pedagógica.

Em algumas situações, os conteúdos e as metodologias não estavam suficientemente adaptados às necessidades dos estudantes.

Essa experiência permitiu compreender que a inclusão precisa estar presente no planejamento, nas estratégias de ensino, na avaliação e nas

relações estabelecidas em sala.

A escola inclusiva precisa criar condições para que todos os estudantes possam participar e aprender.

4.10 O desafio da gestão do tempo

Outro aprendizado importante esteve relacionado à gestão do tempo.

O planejamento docente é necessário, mas a rotina escolar pode apresentar situações inesperadas.

O professor precisa ser capaz de reorganizar atividades, modificar estratégias e lidar com diferentes ritmos de aprendizagem.

Essa flexibilidade não significa ausência de planejamento. Pelo contrário, exige que o professor tenha clareza sobre seus objetivos para conseguir tomar decisões diante das situações concretas.

4.11 A construção da identidade profissional

Ao longo do estágio, foi possível perceber que a identidade profissional começa a ser construída muito antes da entrada definitiva no mercado de trabalho.

Observar a atuação de professores, acompanhar as respostas dos estudantes e analisar diferentes situações permite ao futuro pedagogo refletir sobre o tipo de profissional que pretende ser.

As experiências positivas servem como referências, enquanto as situações que provocam questionamentos ajudam a construir uma postura crítica.

Nesse sentido, o estágio não ofereceu respostas prontas sobre como ensinar. Ele possibilitou construir perguntas mais conscientes:

Que práticas favorecem a aprendizagem?

Como respeitar os diferentes ritmos dos estudantes?

Como garantir a participação de todos?

Como utilizar os conteúdos para compreender a realidade?

Como avaliar sem reduzir a aprendizagem a uma nota?

Essas perguntas fazem parte do processo de construção da identidade docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho possibilitou refletir sobre o papel do estágio supervisionado na formação do pedagogo e, de maneira específica, sobre sua contribuição para a construção da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As experiências vivenciadas em uma escola pública da rede municipal de ensino de São Paulo demonstraram que o estágio representa importante espaço de aproximação entre formação acadêmica e realidade profissional.

A principal contribuição dessa experiência esteve na possibilidade de observar situações concretas do cotidiano escolar e relacioná-las aos conhecimentos construídos durante a formação.

Foi possível compreender que a prática pedagógica é constituída por diferentes elementos que precisam estar articulados. Planejamento, estratégias de ensino, mediação, avaliação, relação com os estudantes e atenção à diversidade fazem parte de um trabalho que exige conhecimento e capacidade de reflexão.

A experiência também permitiu compreender que não existe uma única maneira de ensinar. Cada turma apresenta características próprias e cada situação exige do professor capacidade de análise e adaptação.

Outro aspecto relevante foi a inclusão.

A presença de estudantes com necessidades específicas possibilitou refletir sobre a importância de compreender a inclusão como um processo que envolve muito mais do que acessibilidade física. É necessário garantir participação, aprendizagem e respeito às diferenças.

A relação entre teoria e prática constituiu uma das principais aprendizagens do estágio.

Os conhecimentos estudados durante a graduação ofereceram referências para interpretar as situações observadas, enquanto a realidade escolar possibilitou atribuir novos significados aos conceitos estudados.

Também foi possível perceber que a identidade profissional docente começa a ser construída durante a formação.

O estágio proporciona ao futuro pedagogo a oportunidade de observar diferentes formas de atuação, identificar práticas com as quais se identifica e refletir sobre aquelas que considera necessário modificar ou evitar em sua futura atuação.

A experiência não apresentou uma visão idealizada da profissão docente. Pelo contrário, permitiu observar possibilidades e dificuldades.

Essa característica tornou a experiência ainda mais significativa, pois

possibilitou compreender que ser professor envolve desafios permanentes e exige disposição para aprender continuamente.

Os objetivos estabelecidos para este trabalho foram contemplados. Foi possível compreender a importância do estágio na formação inicial, analisar práticas pedagógicas, refletir sobre desafios do cotidiano escolar e identificar contribuições da experiência para a construção da identidade profissional.

É importante destacar que as reflexões apresentadas estão relacionadas a uma experiência específica e não pretendem representar todas as realidades das escolas públicas.

Trata-se de um recorte formativo que possibilita pensar sobre a formação docente a partir de situações concretas observadas durante o estágio.

Conclui-se, portanto, que o estágio supervisionado constitui espaço privilegiado para a construção da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sua contribuição está justamente na possibilidade de aproximar o futuro pedagogo da realidade escolar, permitindo observar, questionar, refletir e aprender com as experiências vivenciadas.

Mais do que uma exigência acadêmica, o estágio representa uma oportunidade de compreender a responsabilidade social da profissão docente.

Ao olhar retrospectivamente para essa experiência, percebe-se que um dos maiores aprendizados foi compreender que a docência não se resume ao domínio de conteúdos. Ser professor significa estar disposto a ouvir, observar, planejar, adaptar, avaliar e recomeçar sempre que necessário.

A experiência mostrou, sobretudo, que a prática pedagógica é construída diariamente e que cada estudante, cada turma e cada situação contribuem para a formação do professor.

Nesse sentido, o estágio supervisionado não representa apenas uma etapa da graduação. Ele constitui um momento importante de construção da identidade profissional e de compreensão da educação como prática humana, social e transformadora.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do**

conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARTE POR TODA PARTE: AMPLIANDO O REPERTÓRIO ATRAVÉS DA CORPOREIDADE - COMO A APRECIAÇÃO ESTÉTICA, A EXPRESSÃO CORPORAL E A ESCUTA ATIVA CONSTROEM O PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELAINE RAMOS E SILVA

RESUMO

A arte na infância vai muito além do simples manuseio de tintas e papéis. Ela é uma linguagem integradora que conecta o corpo, o pensamento e a emoção. Este artigo relata o projeto Arte Por Toda Parte: Ampliando o Repertório através da Corporeidade, desenvolvido em uma escola de educação infantil com crianças de 4 e 5 anos, trata de como a exploração a contemplação de grandes obras e a vivência corporal podem expandir o repertório cultural das crianças, promovendo uma formação estética sensível e autônoma.

Palavras-chave: Educação Infantil; Corporeidade; Apreciação estética; Expressão corporal; Protagonismo infantil.

1. CORPOREIDADE: APRECIAR E EXPRESSAR-SE LIVREMENTE

O aprendizado na Educação Infantil passa invariavelmente pelo corpo. Antes mesmo de traduzir em palavras ou desenhos o que sentem, as crianças experimentam o mundo por meio do movimento, do equilíbrio e da percepção

espacial. Faz-se importante as vivências com dinâmicas em que as crianças possam explorar o espaço e as posturas corporais, preparando o olhar e a mente para a apreciação estética.

Essa exploração corporal estabelece uma ponte direta com a contemplação das artes visuais. Ao vivenciar a própria corporeidade, a criança desenvolve uma nova sensibilidade para ler as posturas, movimentos e emoções retratados nas obras de grandes mestres da pintura.

2. IDENTIDADE E ESCUTA: "ATRAVÉS DA ESCUTA, SOU PROTAGONISTA

A eficácia dessas práticas foi evidenciada por meio de um projeto ocorrido na Educação Infantil, o qual proporcionou experiências lúdicas, pedagógicas e significativas, alinhadas às necessidades e às especificidades do desenvolvimento integral das crianças.

A construção do autoconceito e da identidade é um pilar central na educação infantil. Para aprofundar esse processo, utilizamos recursos, como por exemplo observação no espelho, permitindo que cada criança contemplasse sua imagem, reconhecesse suas características físicas e expressasse sua individualidade.

Mais do que olhar para si, as crianças foram convidadas a verbalizar quem são, do que gostam e como se veem no mundo. Essa escuta atenta permitiu o registro de falas autênticas e cheias de significado, que posteriormente acompanharam seus autorretratos em molduras decoradas por elas mesmas:

. Criança 1: “Sou uma menina média. Gosto da Mulher Maravilha. Eu sei construir algumas coisas legais e recortar bonequinhas de papel.”

. Criança 2: “Sou grande. Eu tirei foto igual com a mamãe. Gosto do Hulk forte”

. Criança 3 :“Eu tenho cinco anos e sou grande. Gosto de brincar de videogame e de Lego.”

. Criança 4: “Sou grande. Gosto do Hulk verde. Eu brinco no escorregador e no balanço.”

. Criança 5: “Eu gosto do Homem-Aranha. Eu sou um menino de tamanho médio e sei escalar.”

. Criança 6: “Sou menina de tamanho médio. Meu sapato é médio e eu sei fazer estrelinha.”

3. APRECIAÇÃO E LIVRE ESCOLHA DA OBRA

Para ampliar o repertório cultural, foi apresentado às crianças um acervo diversificado de obras de arte clássicas e modernas, incluindo pinturas de Claude Monet (*Camille e Jean na Colina*), Gustav Klimt (*Retrato de Adele Bloch-Bauer I*), Edgar Degas (*Bailarina em Frente à Janela*), Henri Rousseau (*O Pintor Autorretrato* e *A Cigana Adormecida*), Paul Cézanne (*O Menino de Colete Vermelho*) e Johannes Vermeer (*A Rendeira* e *A Tocadora de Alaúde*).

As reproduções foram expostas na sala de aula e também projetadas em grande escala na biblioteca da escola, criando a experiência imersiva de "visitar um museu sem sair da escola". As crianças tiveram a liberdade de escolher a obra com a qual mais se identificavam para realizar um estudo aprofundado e releitura.

3.1 Roda de Conversa: O que sabemos e sentimos?

As falas apresentadas na roda de conversa constituem registros das percepções, interpretações e associações construídas pelas crianças a partir da apreciação das obras de arte. Mais do que identificar elementos presentes nas imagens, as crianças estabelecem relações entre aquilo que observam e suas próprias experiências, conhecimentos e imaginários, atribuindo significados às cenas, aos personagens e às ações representadas:

“Eu faço balé!” — ao observar a bailarina de Degas.

“Olha que linda a menina de guarda-chuva!” — sobre a obra de Monet.

“O homem está pintando o quadro.” — sobre o autorretrato de Rousseau.

“Acho que ele está pensando.” — sobre o menino de Cézanne.

“A menina está costurando.” — sobre a rendeira de Vermeer.

Os registros evidenciam a criança como sujeito ativo na construção de sentidos, capaz de observar, imaginar, interpretar, questionar e expressar suas impressões diante da produção artística, valorizando a pluralidade de olhares e as diferentes formas de perceber e compreender uma obra de arte.

4. VIVENCIANDO E REVISITANDO A ARTE: "SOMOS OS ARTISTAS"

A etapa final do projeto transformou o conhecimento acumulado em criação ativa. As crianças não apenas contemplaram, mas vivenciaram a obra escolhida. Por meio da expressão corporal, da dramatização das poses e da criação plástica com diversas técnicas (pintura, colagem, desenho e confecção de molduras), cada criança produziu sua própria interpretação da obra.

O momento culminante do processo foi a exposição "Somos os Artistas",

montada nos corredores e espaços comuns da escola. Ao verem seus trabalhos e falas expostos ao lado das obras de arte consagradas, as crianças puderam apreciar sua própria produção e a dos colegas, reafirmando seu papel como produtoras de cultura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do projeto evidenciou que a apreciação artística na Educação Infantil não deve ser encarada como uma atividade meramente decorativa ou contemplativa passiva, mas sim como uma experiência viva, corpórea e transformadora. Ao integrar o movimento do corpo, o reconhecimento do eu diante do espelho e a escuta pedagógica atenta, a prática educativa proporcionou momentos significativos de autoria e sensibilidade estética.

Verifica-se que a ampliação do repertório cultural fortalece o protagonismo infantil: quando a criança se percebe capaz de apreciar, questionar, corporificar e reinterpretar uma obra de arte consagrada, ela assume o lugar de sujeito ativo da própria aprendizagem. A exposição final *"Somos os Artistas"* consolida esse percurso, demonstrando à comunidade escolar que a infância é marcada pela potência criativa e que a escola pública é um espaço privilegiado de acesso, democratização e fruição da arte em suas múltiplas linguagens.

A experiência demonstrou que, ao oferecer um ambiente rico em estímulos estéticos, respeitar a escuta da criança e valorizar a expressão corporal, a Educação Infantil se torna um espaço potente de emancipação. O repertório cultural expandido não apenas amplia o conhecimento de mundo,

mas fortalece a autoestima e a autoria das crianças sobre suas próprias trajetórias.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos de apropriação e reconstrução*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BUORO, Anamelia Bueno. *Olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 2002.

CAULOS. *A viagem de Rousseau*. Rio de Janeiro: Rocco, 2017. 36 p. ISBN 978-85-7980-326-0.

FOCHI, Paulo. *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.

OBIOLS, Anna. *Monet*. Ilustrações de Subi. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012. 36 p. ISBN 978-85-380-3585-5.

ROEDER, Annette. *Edgar Degas*. New York: Prestel Junior, 2011. 32 p. ISBN 978-3-7913-7064-4.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade de São Paulo para educação infantil**. 2.

ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

VENEZIA, Mike. *Claude Monet*. São Paulo: Moderna, 1996. 32 p. (Mestres das Artes). ISBN 85-16-01512-2.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE

ÉLIDA FERREIRA COELHO FIALHO

RESUMO

O presente trabalho analisa a importância do ensino da Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental, com destaque para a alfabetização, o letramento, a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística. Nessa etapa, os estudantes ampliam os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética e passam a participar de situações cada vez mais complexas de comunicação. O estudo discute orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a função da mediação docente, a utilização de gêneros textuais, a leitura literária, os jogos pedagógicos e a avaliação formativa. Também apresenta uma proposta de sequência didática voltada à leitura e à produção de convites, além de reflexões sobre inclusão, diversidade de ritmos e parceria entre escola e família. A metodologia é bibliográfica, baseada em documentos oficiais e obras de referência sobre alfabetização e ensino da língua materna. Conclui-se que o ensino de Língua Portuguesa deve ocorrer de maneira sistemática, contextualizada e inclusiva, garantindo experiências significativas para que todas as crianças avancem na compreensão da leitura, na produção escrita e na comunicação oral.

Palavras-chave

Língua Portuguesa. Alfabetização. Letramento. Leitura. Escrita.

1. INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa ocupa lugar central na formação escolar, pois a linguagem é um instrumento de interação, expressão, organização do pensamento e participação social. Por meio dela, as crianças compartilham experiências, fazem perguntas, explicam ideias, constroem conhecimentos e estabelecem relações com outras pessoas. A aprendizagem da língua, portanto,

não se limita à memorização de letras e regras: envolve compreender como a linguagem funciona em diferentes situações e como pode ser utilizada para alcançar objetivos comunicativos.

1.1 Contextualização do tema

No 2º ano do Ensino Fundamental, o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa tem especial relevância porque os estudantes estão ampliando e consolidando aprendizagens relacionadas à alfabetização e ao letramento. As crianças precisam compreender progressivamente o funcionamento do sistema de escrita alfabética, estabelecer relações entre fonemas e grafemas, ler palavras e textos, produzir registros escritos e desenvolver estratégias de compreensão. Ao mesmo tempo, devem participar de práticas orais que favoreçam a escuta, a argumentação, o relato e a troca de experiências.

1.2 Problema de pesquisa

A questão que orienta este trabalho é: de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas no 2º ano do Ensino Fundamental podem contribuir para a aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade, considerando as diferenças entre os estudantes e a necessidade de promover aprendizagens significativas? A reflexão sobre essa questão permite relacionar os objetivos curriculares às situações concretas vivenciadas em sala de aula.

1.3 Objetivos

O objetivo geral é analisar a importância do ensino da Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental, destacando estratégias que favoreçam a alfabetização, a leitura, a escrita, a oralidade e a compreensão textual. Como objetivos específicos, busca-se: compreender as relações entre alfabetização e letramento; discutir as orientações curriculares para a etapa; apresentar possibilidades de trabalho com diferentes gêneros textuais; refletir sobre a avaliação e a inclusão; e propor uma sequência didática aplicável ao cotidiano escolar.

1.4 Metodologia

O trabalho foi organizado por meio de pesquisa bibliográfica, com consulta a documentos curriculares oficiais e a estudos de autores que discutem

alfabetização, letramento, leitura e produção textual. A pesquisa bibliográfica possibilita reunir conceitos e perspectivas que auxiliam a compreender o tema e a refletir sobre sua aplicação pedagógica. As propostas de atividades apresentadas são sugestões que devem ser adaptadas ao contexto, aos recursos disponíveis e às necessidades reais da turma.

2. A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de Língua Portuguesa contribui para o desenvolvimento da comunicação, da imaginação, da capacidade de interpretar informações e da participação social. A linguagem está presente em todas as áreas do conhecimento: ao compreender um enunciado matemático, acompanhar uma explicação científica, estudar acontecimentos históricos ou registrar uma observação, o estudante mobiliza habilidades de leitura, escuta, fala e escrita.

2.1 A língua como prática social

A língua é utilizada em situações variadas e com finalidades diferentes. As pessoas leem para se informar, aprender, divertir-se, localizar dados ou seguir instruções; escrevem para registrar, convidar, explicar, argumentar e comunicar. Por isso, a escola precisa apresentar textos que façam sentido para os estudantes e demonstrar que a leitura e a escrita são práticas sociais vivas. A aprendizagem torna-se mais significativa quando os alunos entendem para que serve o texto que estão lendo ou produzindo.

2.2 A linguagem e o desenvolvimento infantil

As experiências com a linguagem contribuem para ampliar o vocabulário, organizar o pensamento e desenvolver a capacidade de explicar relações entre fatos e ideias. Ao ouvir histórias, conversar sobre personagens, relatar acontecimentos e escrever pequenos textos, a criança aprende novas formas de expressar-se. O professor pode ampliar essas experiências por meio de perguntas abertas, leitura diária, rodas de conversa e propostas que incentivem a curiosidade e a investigação.

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização envolve a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e das convenções que permitem ler e escrever. A criança precisa compreender que a escrita representa a língua oral de uma maneira organizada e que as letras, combinadas, formam palavras. Esse processo inclui reconhecer letras, analisar sons, comparar palavras, perceber sílabas, compreender a separação entre palavras e avançar no domínio da ortografia.

3.1 O conceito de alfabetização

A alfabetização não ocorre de forma idêntica para todas as crianças. Cada estudante chega à escola com experiências e hipóteses sobre a escrita. Ao propor situações de leitura e escrita, o professor observa essas hipóteses e planeja intervenções para que os alunos avancem. Atividades com letras móveis, comparação de palavras, escrita de nomes, leitura de textos conhecidos e produção de listas podem ajudar a tornar visíveis as relações entre a fala e a escrita.

3.2 O conceito de letramento

O letramento diz respeito à participação em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Uma criança participa dessas práticas quando acompanha uma receita, identifica informações em um cartaz, lê um convite com ajuda, consulta uma lista ou escuta uma história e conversa sobre ela. Soares (2003) contribui para a compreensão da relação entre alfabetização e letramento, destacando a importância de reconhecer suas especificidades sem separar os processos na prática educativa.

3.3 A integração entre alfabetização e letramento

Alfabetizar letrando significa ensinar o sistema de escrita ao mesmo tempo que se oferecem oportunidades de utilizar a leitura e a escrita em situações significativas. O trabalho com um convite, por exemplo, permite observar letras, palavras e pontuação, mas também compreender a finalidade do texto, seu destinatário e as informações necessárias. Essa integração evita que a aprendizagem fique restrita a exercícios mecânicos e favorece o uso funcional da língua.

4. A BNCC E O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece aprendizagens essenciais para a Educação Básica e orienta a organização curricular. No componente de Língua Portuguesa, o documento considera a linguagem como forma de interação e propõe práticas que envolvem leitura, escuta, produção textual, oralidade e análise linguística e semiótica. Essas dimensões devem ser articuladas, e não ensinadas como conteúdos isolados.

4.1 Práticas de linguagem

A leitura e a escuta envolvem a compreensão de textos escritos, orais e multissemióticos. A produção de textos contempla a elaboração de mensagens para diferentes finalidades e destinatários. A oralidade inclui a participação em conversas, apresentações e outras situações de comunicação. Já a análise linguística e semiótica abrange a reflexão sobre o sistema de escrita, a ortografia, a pontuação, a organização textual e os recursos utilizados para construir sentidos.

4.2 Habilidades relacionadas ao 2º ano

Entre as habilidades da BNCC que podem orientar o planejamento estão a EF02LP01, relacionada à utilização de conhecimentos sobre a escrita convencional; a EF12LP01, referente à leitura de palavras; a EF12LP02, que envolve a busca, seleção e leitura de textos; e a EF02LP26, voltada à leitura e compreensão de textos literários com certa autonomia. A seleção das habilidades deve considerar o objetivo de cada atividade e ser conferida na redação oficial do documento. O professor também precisa observar o currículo da rede de ensino em que atua.

4.3 Planejamento a partir do currículo

O currículo não deve ser utilizado apenas como uma lista de conteúdos a cumprir. Ele serve como referência para estabelecer objetivos, organizar sequências didáticas e acompanhar o desenvolvimento das crianças. Ao planejar, o professor pode identificar quais conhecimentos serão mobilizados, quais evidências demonstrarão a aprendizagem e quais intervenções serão necessárias se parte da turma ainda não alcançar o objetivo proposto.

5. O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

A leitura é uma prática fundamental para a aprendizagem e para a participação cultural. Ler envolve reconhecer palavras, construir sentidos, relacionar informações e fazer inferências. No 2º ano, é importante desenvolver a precisão e a fluência, mas também assegurar que os estudantes compreendam o que leem. A leitura não deve ser avaliada apenas pela rapidez ou pela pronúncia, pois a construção de significado é parte central do processo.

5.1 Leitura realizada pelo professor

A leitura em voz alta feita pelo professor apresenta às crianças textos que podem estar além de sua capacidade de leitura independente. Ao ouvir uma narrativa bem lida, os estudantes entram em contato com vocabulário, estruturas textuais e recursos expressivos. Antes da leitura, o professor pode explorar título e ilustrações; durante a leitura, pode fazer pausas planejadas; e, ao final, pode convidar a turma a comentar personagens, acontecimentos e possíveis interpretações.

5.2 Leitura compartilhada e autônoma

Na leitura compartilhada, professor e estudantes participam conjuntamente da construção de sentidos. O docente pode orientar a localização de informações, modelar estratégias e incentivar a formulação de hipóteses. Na leitura autônoma, os estudantes escolhem textos compatíveis com seus conhecimentos e leem individualmente ou em duplas. As duas modalidades são complementares: a mediação oferece apoio, enquanto a prática independente favorece a autonomia.

5.3 Formação do gosto pela leitura

A formação de leitores depende de experiências frequentes, variadas e acolhedoras. A sala pode contar com um pequeno acervo, momentos de escolha livre, empréstimo de livros e rodas para compartilhar recomendações. É importante que a literatura não seja usada somente como pretexto para responder questionários. A apreciação das histórias, das ilustrações e da linguagem deve ter espaço próprio, permitindo que os alunos leiam também por prazer e curiosidade.

6. A ESCRITA E A PRODUÇÃO TEXTUAL

A escrita permite registrar informações, organizar ideias, expressar sentimentos e comunicar-se com pessoas ausentes. Para aprender a escrever, a criança necessita de oportunidades regulares de produção e de reflexão sobre o que escreve. No 2º ano, o professor pode propor palavras, frases e textos, sempre considerando a finalidade da atividade e o nível de conhecimento dos estudantes.

6.1 Situações significativas de escrita

Escrever uma lista para organizar materiais, produzir um bilhete para outra turma, elaborar um convite para uma apresentação ou registrar o resultado de uma pesquisa são situações que demonstram a função social da escrita. O estudante precisa saber o que vai escrever, para quem e com qual finalidade. Quando essas condições são claras, torna-se mais fácil compreender as escolhas de linguagem e as informações que o texto deve apresentar.

6.2 Produção coletiva, em duplas e individual

A produção coletiva permite que a turma planeje um texto com a mediação do professor, que atua como escriba e explicita decisões de escrita. Em duplas, os estudantes podem negociar palavras, comparar hipóteses e revisar o que produziram. Na produção individual, o professor observa o que cada criança consegue realizar com maior autonomia. Alternar essas modalidades ajuda a reunir evidências diferentes sobre o processo de aprendizagem.

6.3 Revisão e reescrita

A revisão deve ser compreendida como parte natural da produção textual. Com orientação adequada, as crianças podem verificar se o texto cumpre sua finalidade, se as informações estão completas, se há separação entre palavras e se a pontuação está adequada ao que foi trabalhado. A reescrita não deve ser apresentada como punição pelos erros, mas como oportunidade de melhorar o texto para que o leitor compreenda a mensagem.

7. ORALIDADE E ESCUTA

A oralidade permite relatar experiências, apresentar opiniões, formular perguntas e participar de situações coletivas. A escola deve ampliar as possibilidades de comunicação das crianças, oferecendo oportunidades para falar e também para escutar. Aprender a esperar a vez, considerar a fala do colega e responder de maneira relacionada ao assunto são aprendizagens importantes para a convivência e para a participação social.

7.1 Rodas de conversa

As rodas de conversa podem ser organizadas a partir de uma história, de uma observação, de uma notícia adequada à faixa etária ou de uma experiência vivenciada pela turma. O professor pode fazer perguntas abertas, incentivar a explicação das ideias e ajudar os alunos a relacionar diferentes contribuições. É importante garantir que as crianças mais tímidas também encontrem formas confortáveis de participar, sem exposição constrangedora.

7.2 Reconto, dramatização e apresentação oral

O reconto de histórias favorece a organização temporal dos acontecimentos e a compreensão narrativa. A dramatização permite experimentar diálogos, gestos e expressões, enquanto pequenas apresentações orais ajudam a selecionar informações e comunicá-las ao grupo. Essas propostas podem ser apoiadas por imagens, objetos e roteiros simples, reduzindo barreiras e fortalecendo a confiança dos estudantes.

8. GÊNEROS TEXTUAIS NO 2º ANO

Os gêneros textuais são formas de comunicação que circulam socialmente e atendem a diferentes finalidades. Trabalhá-los na escola permite que as crianças compreendam a diversidade de usos da língua. A seleção dos gêneros deve considerar as experiências dos estudantes, os objetivos curriculares e as oportunidades de leitura e produção que fazem sentido para a turma.

8.1 Contos, fábulas e poemas

Contos e fábulas favorecem a compreensão de personagens, cenários, conflitos e desfechos. Poemas, parlendas e cantigas permitem explorar ritmo, rimas, repetições e sonoridade. A leitura desses textos pode ser acompanhada de conversas, ilustrações, recontos e dramatizações. O professor deve preservar o valor estético da literatura, sem transformar toda leitura em exercício de análise formal.

8.2 Bilhetes, convites, listas e receitas

Bilhetes e convites são úteis para trabalhar destinatário, finalidade e informações essenciais. Listas ajudam a organizar itens e favorecem a observação da escrita de palavras. Receitas permitem explorar ingredientes, quantidades e sequência de instruções. Ao comparar modelos reais ou preparados para a atividade, os alunos percebem que a estrutura do texto depende da função que ele desempenha.

8.3 Trava-línguas, adivinhas e jogos verbais

Trava-línguas e adivinhas aproximam a aprendizagem da brincadeira. Esses textos permitem observar sons semelhantes, rimas, ambiguidades e significados. Podem ser recitados, memorizados, lidos em cartazes e utilizados para localizar palavras. O professor pode propor que os alunos comparem versões, identifiquem repetições e criem novas adivinhas com apoio, valorizando a criatividade e a linguagem oral.

9. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E RECURSOS DIDÁTICOS

A diversidade de estratégias permite atender aos diferentes modos de aprender e manter os estudantes envolvidos. O professor pode alternar momentos de explicação, exploração coletiva, trabalho em duplas, jogos, leitura individual e produção escrita. A escolha da estratégia deve estar vinculada ao objetivo de aprendizagem, e não apenas à intenção de tornar a aula divertida.

9.1 Jogos de alfabetização

Bingo de letras, memória de palavras e imagens, dominó de sílabas e desafios de formação de palavras podem ajudar as crianças a observar regularidades da escrita. Para que sejam pedagógicos, os jogos precisam ter

regras claras e um objetivo definido. Durante a atividade, o professor observa as estratégias usadas pelos alunos, faz perguntas e propõe desafios adequados aos conhecimentos demonstrados.

9.2 Recursos digitais

Livros digitais, gravações de histórias, apresentações com imagens e atividades interativas podem complementar o trabalho presencial. A tecnologia deve ser escolhida com intencionalidade, considerando acessibilidade, segurança, tempo de uso e pertinência pedagógica. O recurso digital não substitui a interação entre professor e estudantes, mas pode ampliar o acesso a textos e oferecer novas formas de escuta, leitura e produção.

9.3 Organização do ambiente alfabetizador

Um ambiente alfabetizador disponibiliza materiais escritos que tenham sentido para a turma, como calendários, listas, combinados, títulos de livros e produções dos estudantes. Esses materiais devem ser utilizados nas práticas diárias, e não apenas expostos nas paredes. O professor pode convidar as crianças a consultar a lista de ajudantes, registrar a data, localizar um título ou revisar um cartaz coletivo, transformando o ambiente em recurso real de aprendizagem.

10. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O GÊNERO CONVITE

A sequência didática a seguir organiza cinco aulas de aproximadamente 45 minutos para leitura, compreensão e produção de convites. A proposta pode ser adaptada à realidade da turma e articulada a um evento escolar ou a uma situação fictícia criada para fins pedagógicos.

10.1 Objetivos e recursos

Objetivo geral: desenvolver a leitura e a produção do gênero convite, reconhecendo sua finalidade e suas informações principais. Objetivos específicos: identificar destinatário, evento, data, horário e local; ler e compreender modelos; planejar um texto; produzir e revisar um convite; participar de decisões coletivas. Recursos: convites impressos, quadro, lápis, papel, cartolina e, se disponível, computador ou projetor.

10.2 Aula 1 – Apresentação do gênero

O professor apresenta diferentes convites e pergunta em quais situações eles são utilizados, quem os recebe e quais informações aparecem. Após a leitura compartilhada de um modelo, a turma identifica o evento, a data, o horário e o local. O docente registra no quadro as descobertas, organizando uma lista das características observadas.

10.3 Aula 2 – Leitura e compreensão

Os estudantes recebem um convite e respondem a perguntas sobre suas informações. Em duplas, localizam no texto os dados solicitados e comparam respostas. O professor observa se reconhecem a finalidade do gênero e se conseguem encontrar informações explícitas, oferecendo apoio a quem precisar.

10.4 Aula 3 – Planejamento coletivo

A turma escolhe uma situação comunicativa, como convidar outra sala para uma exposição de trabalhos. Com orientação do professor, define destinatário, data, horário, local e mensagem principal. Antes de escrever, os estudantes verificam se todas as informações necessárias estão disponíveis e organizam as ideias em conjunto.

10.5 Aula 4 – Produção e revisão

Cada estudante ou dupla produz um convite com base no planejamento. O professor acompanha a escrita, faz perguntas e oferece intervenções de acordo com as necessidades. Na revisão, a turma confere se o texto informa o que acontecerá, quando e onde, além de verificar a legibilidade, a separação entre palavras e os sinais de pontuação já estudados.

10.6 Aula 5 – Socialização e avaliação

Os convites são apresentados à turma e podem ser expostos em um mural ou entregues aos destinatários, caso o evento seja real. O professor utiliza uma lista de observação para registrar participação, compreensão da finalidade, presença das informações essenciais e avanços na escrita. Ao final, os estudantes comentam o que aprenderam e quais aspectos ainda precisam praticar.

11. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação deve acompanhar todo o processo de ensino, fornecendo informações para decisões pedagógicas. Não se limita à atribuição de notas ou à aplicação de provas. No 2º ano, é necessário observar como cada criança lê, compreende, escreve, participa de conversas e utiliza os conhecimentos trabalhados.

11.1 Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica identifica os conhecimentos que os estudantes já possuem e ajuda a definir prioridades. Pode incluir leitura de palavras e pequenos textos, escrita espontânea, interpretação oral, reconhecimento de gêneros e observação da participação. Os resultados devem orientar o planejamento e não funcionar como rótulos permanentes sobre a capacidade da criança.

11.2 Avaliação formativa

A avaliação formativa ocorre durante as atividades e permite acompanhar os avanços. O professor pode utilizar registros de observação, portfólios, produções escritas, conversas individuais e tarefas realizadas em sala. A devolutiva precisa indicar o que o estudante já consegue fazer e qual será o próximo passo de aprendizagem, em linguagem clara e encorajadora.

11.3 Replanejamento pedagógico

Quando a avaliação indica que determinado conhecimento ainda não foi consolidado, o professor deve rever as estratégias. Pode retomar uma habilidade com outros materiais, organizar pequenos grupos, propor atividades mais graduadas ou oferecer apoio individual. O replanejamento demonstra que avaliar e ensinar são ações conectadas e contínuas.

12. INCLUSÃO E DIFERENTES RITMOS DE APRENDIZAGEM

As turmas apresentam diversidade de experiências, conhecimentos, interesses e necessidades. Uma prática inclusiva reconhece essa diversidade e organiza condições para que todos participem das atividades e avancem. No

processo de alfabetização, alguns estudantes podem precisar de mais tempo, apoio visual, instruções divididas em etapas ou materiais manipuláveis.

12.1 Estratégias de apoio

Letras móveis, cartões com imagens, textos ampliados quando necessários, modelos de escrita, leitura compartilhada e atividades em pequenos grupos são recursos que podem facilitar o acesso às propostas. As adaptações devem estar relacionadas às barreiras identificadas e aos objetivos de aprendizagem. É importante evitar reduzir as expectativas de forma automática: oferecer apoio significa criar caminhos para que o estudante aprenda.

12.2 Parceria entre profissionais e família

A colaboração entre professor, coordenação pedagógica, profissionais de apoio e família contribui para compreender as necessidades do estudante e organizar ações consistentes. O diálogo deve valorizar as potencialidades da criança, compartilhar observações objetivas e definir estratégias possíveis. Quando necessário, a escola deve seguir as orientações da rede de ensino e assegurar os recursos de acessibilidade e apoio previstos.

13. O PAPEL DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA

O professor organiza as situações de aprendizagem, seleciona textos, formula perguntas, acompanha as produções e planeja intervenções. Sua atuação exige conhecimento do conteúdo, compreensão do desenvolvimento infantil e capacidade de observar como os estudantes respondem às propostas. Ler em voz alta, escrever diante da turma, revisar textos coletivamente e explicar como toma decisões são maneiras de tornar os procedimentos de leitura e escrita visíveis aos alunos.

13.1 Planejamento intencional

Um planejamento consistente explicita objetivos, habilidades, materiais, etapas e critérios de avaliação. Também prevê alternativas para diferentes níveis de aprendizagem. Após a aula, o professor pode registrar o que funcionou, quais dúvidas surgiram e quais estudantes precisam de novas oportunidades de prática. Essa reflexão transforma o planejamento em um processo dinâmico, que se modifica com base nas evidências observadas.

13.2 Formação continuada e reflexão sobre a prática

A formação continuada oferece oportunidades de estudo, troca entre pares e análise de experiências. Ao discutir textos teóricos, observar produções de alunos e planejar intervenções coletivas, os professores ampliam seu repertório e qualificam as decisões pedagógicas. A reflexão sobre a prática é importante para evitar atividades repetitivas sem finalidade clara e para manter o ensino alinhado aos direitos de aprendizagem.

14. DESAFIOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Entre os desafios estão a diversidade dos níveis de aprendizagem, as diferenças de acesso a livros e experiências de leitura, a frequência escolar irregular e a disponibilidade de tempo e recursos. Também é necessário equilibrar o ensino sistemático do sistema alfabético com situações significativas de leitura e escrita. Esses desafios exigem planejamento, avaliação e colaboração entre os profissionais da escola.

14.1 Possíveis encaminhamentos

A realização de sondagens periódicas, o planejamento de atividades diversificadas, a organização de grupos flexíveis e a leitura diária podem contribuir para responder às necessidades da turma. A parceria com as famílias pode ampliar as oportunidades de contato com textos, sem transferir para elas a responsabilidade principal pela alfabetização. A escola deve assegurar o ensino e buscar soluções para que as condições sociais não determinem os limites da aprendizagem.

15. CONCLUSÃO

O estudo permitiu refletir sobre a importância do ensino da Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental e sobre a necessidade de integrar alfabetização, letramento, leitura, escrita, oralidade e análise linguística. A aprendizagem do sistema alfabético é essencial, mas precisa estar articulada a situações reais ou significativas de uso da língua, para que as crianças compreendam a função social dos textos e desenvolvam autonomia progressiva.

15.1 Síntese das reflexões

As orientações curriculares destacam a importância de experiências variadas de linguagem. A leitura diária, a produção textual, o trabalho com gêneros diversos, os jogos pedagógicos e as rodas de conversa oferecem oportunidades para que os estudantes aprendam a comunicar ideias, compreender informações e participar da cultura escrita. A sequência didática apresentada exemplifica como organizar atividades com objetivos claros e avaliação ao longo do percurso.

15.2 Considerações finais

A avaliação contínua e o respeito aos diferentes ritmos são fundamentais para orientar intervenções e garantir oportunidades de aprendizagem. O professor precisa observar as produções, reconhecer avanços e planejar novos desafios, em diálogo com a equipe escolar e as famílias. Conclui-se que o ensino de Língua Portuguesa deve ser intencional, inclusivo e contextualizado, contribuindo para a formação de leitores, escritores e participantes ativos da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 out. 2026.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

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

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

JÉSSICA DOS SANTOS RIBEIRO

RESUMO

A escola tem um papel crucial na formação do sujeito, e a importância da parceria entre família e escola tem sido objeto de constantes debates para que ela venha a ter um processo formativo global. Quando pensamos na parceria entre família e escola, deixar claros esses diferentes papéis entre ambas as instituições são primordiais, para que o olhar entre ambas não seja fragmentado, mas complementar entre si, com um objetivo em comum: o desenvolvimento integral dos discentes. Este artigo aborda a importância da família no contexto escolar, considerando a necessidade de participação, escuta e cooperação entre as diferentes instituições responsáveis pela formação do indivíduo.

Palavras-chave: família; escola; aprendizagem; desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade contemporânea, é de extrema necessidade que os distintos papéis estejam bem delimitados entre as duas principais instituições responsáveis pela formação do ser humano, ou seja, de nossos alunos, sendo as mesmas, família e escola.

Nota-se, com o passar dos anos, que muitos papéis, ou seja, ações de caráter familiar, estão sendo designados para o ambiente escolar. Quando pensamos na parceria entre família e escola, deixar claros esses diferentes papéis entre

ambas as instituições são primordiais, para que o olhar entre ambas não seja fragmentado, mas complementar entre si, com um objetivo em comum: o desenvolvimento integral dos discentes.

Entre os diferentes fatores decorrentes dessa troca de papéis e da fragmentação com as famílias na escola desde o início da escolarização, está a falta de tempo dos responsáveis para com os alunos, ou seja, para sua educação informal, que deveria ocorrer em casa, e da educação formal oferecida pela escola, por terem que trabalhar e pelas novas demandas constantes advindas de uma sociedade cada vez mais capitalista.

Assim, têm sido delegadas à escola funções que são de responsabilidade principal da família, como regras de convívio social e da afetividade por falta de atenção dos pais, dentre outros, sendo um dos fatores da indisciplina, comprometendo a execução de ministrar as disciplinas pelos docentes para fazer o papel dos pais ou responsáveis, sendo que a função principal seria somente de dar continuidade à educação familiar, o que raramente acontece. São questões sociais muito latentes e a serem consideradas ao pensar em propostas de intervenções e políticas públicas.

FAMÍLIA E ESCOLA

Segundo Friedrich Engels, a instituição familiar sempre foi construída a partir das relações de produção, sendo que a própria escola no período moderno surgiu como necessidade de deixar os filhos em um determinado local enquanto os pais trabalhavam nas fábricas.

A família, do ponto de vista do indivíduo e da cultura, é um grupo tão importante que, na sua ausência, dizemos que a criança ou o adolescente precisa de uma "família substituta ou devem ser abrigados em uma instituição que cumpra suas funções materna e paterna, isto é, as funções de cuidados para a posterior participação na coletividade." (BOCK, 2004, p. 249)

Por isso, é relevante haver uma inclusão desses diferentes modelos de famílias dentro da escola, e do respeito mútuo entre elas, para que se estabeleça um vínculo de confiança e cooperação entre as distintas instituições, e para que a escola, dentro do seu projeto político-pedagógico, e também na formação continuada que ocorre dentro do ambiente escolar com os educadores, aborde essas questões sociais, que devem ser contempladas, discutidas e tomadas como meio de reflexão ao se pensar e traçar metodologias para a prática docente e inclusão das famílias no decorrer de todo processo formativo do indivíduo.

É importante destacar o cuidado que a escola deve ter ao traçar meios e métodos para essa inserção efetiva das famílias na escola, saindo somente desta inclusão em reuniões de pais e mestres em períodos já pré-delimitados e para falar, muitas vezes, das temidas notas por alguns alunos, em disciplinas específicas, indisciplina, dentre outros, e sim para que a família participe de todo o processo da construção dessas notas, de habilidades simples e complexas, em conjunto com o aluno e a escola. O processo é uma ação conjunta entre ambas as instituições.

A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

No contexto educacional, essa parceria potencializa todo o processo de aquisição de novas aprendizagens, ocorrendo a partir do interesse da mesma em conhecer todo o processo de elaboração das propostas educativas, criando uma valorização por todos os profissionais que nela atuam, e vice-versa.

Ter momentos de escuta para essas famílias, de observação e inclusão da comunidade é essencial na construção subjetiva de cada escola, pois traz uma multiculturalidade diferente em cada local que está inserida.

Participar da vida escolar dos filhos não inclui habilidades somente de leitura e escrita ou conhecimentos matemáticos, como muitos responsáveis pensam, e que a escola sabe que, em muitos contextos sociais, não as dominam, e sim que elas se interessem e participem, o que ocorre a partir da escuta das crianças, ou mesmo no estímulo e construção de uma rotina de estudos dentro de casa, ações que facilitam e viabilizam todo o processo de conhecimentos e consolidação de aprendizagens dentro da escola.

Zagury (2002, p. 213) diz:

“então, se você, de fato, quer que seu filho se torne um bom estudante e futuramente um cidadão produtivo, reforce e apóie o trabalho da escola – da mesma forma que espera que a escola apóie e reforce o que você ensina em casa”.

Um desafio que, quando superado, garantirá uma qualidade e efetivação das diferentes ações educativas estatisticamente maior, imergindo os alunos no permanente processo de seu desenvolvimento, mesmo quando não estão dentro da escola, os desenvolvendo integralmente em todas as suas dimensões, como

uma visão crítica de que são modificadores de uma sociedade, que lutamos para ser mais humanizada.

A RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA

Segundo o artigo 227 da Constituição Federal de 1988:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”

Por isso, é importante que a escola e, principalmente, os professores que atuam em proximidade com essas crianças observem, relatem e tenham posteriormente, juntamente com os demais profissionais responsáveis, momentos para o diálogo com as famílias, garantindo que nenhum desses direitos esteja sendo negligenciado para com a criança e o adolescente, evitando a evasão nos anos subsequentes de sua escolarização.

Como menciona Bassedas et al. (1996, p. 33), “família como sistema possui uma função psicossocial de proteger os seus membros e uma função social de transmitir e favorecer a adaptação à cultura existente”.

Sobre isso, Kaloustian afirma que:

“A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos

e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais." (KALOUSTIAN, 1998, p. 22)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola e a família possuem papéis distintos e complementares no processo formativo do indivíduo. A inclusão das famílias no contexto escolar e a efetivação conjunta das práticas pedagógicas se fazem necessárias para que toda essa multiculturalidade presente seja incluída e para que a aprendizagem tenha um caráter significativo para os alunos.

A parceria entre ambas as instituições possibilita compreender as demandas presentes e, em conjunto, refletir sobre a melhor forma de desenvolver as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural dos discentes.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulàlia et al. Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BIRZNEK, Fernando Carvalho; HIGA, Ivanilda. A Interação Social em Paulo Freire e Vygotsky como Referencial Teórico na Reflexão sobre as Interações Discursivas na Aprendizagem de Física.

BITENCOURT, Elaine Aparecida de Melo de; MACEDO, Márcio de. Educação: A Ausência da Família na História da Aprendizagem Escolar.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

KALOUSTIAN, 1998.

PROVENZANO, Maria Esther. Mediação Docente: Percepções dos Cursistas em uma Experiência de Formação Continuada.

RIBEIRO, Anna Paula. A Família e a Aprendizagem.

SOUZA, Arlete Luiza de. Interação entre Escola e Família no Processo de Ensino e Aprendizagem da Criança. Dissertação de Mestrado. 2011.

ZAGURY, 2002.

CONTRIBUIÇÔES DA NEUROCIÊNCIA E DA LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÂO INFANTIL

KEILA CRISTINA BORBA MONTEIRO

RESUMO

O pleno desenvolvimento do ser humano se dá por meio da “ARTE”. Promover arte na educação é possibilitar, é dar liberdade, mas estar atento a reação da criança durante as atividades, observando o processo como recurso, explorando os potenciais de criação para que esta venha a contribuir na aprendizagem o presente projeto busca trazer uma reflexão sobre a contribuição que a arte traz no desenvolvimento da criança, uma vez que o sujeito aprende com a interação com o outro e com meio.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, justificando-se pela necessidade de refletir acerca das contribuições que a arte traz para o desenvolvimento da criança, além de análises sobre as diferentes construções, tendo a arte como referência de várias linguagens que formam expressividade humana, bem como o aprofundamento teórico sobre o tema analisando as entrevistas foi possível observar que as professoras entrevistadas percebem a Arte como forma de linguagem e expressão, necessitando ser valorizada e incentivada, pois ela auxilia no desenvolvimento e aprimoramento do processo de aprendizado.

Com relação à influência da arte no desenvolvimento do aluno destacam que através da arte a criança consegue liberar suas inibições, criatividade, imaginação e autoconfiança, a arte fazer parte do planejamento das aulas, destacam a importância da explorar o ensino de Artes em suas atividades propostas, com o propósito de favorecer aprendizagens expressivas.

Palavras-chave: Educação Infantil, Arte, Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A criança, desde que nasce, depara-se com um repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações que a precederam e, participando das práticas culturais do seu grupo, reconstrói os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. O mundo simbólico será conhecido e ressignificado no convívio e acesso aos jeitos de pensar e fazer e aos códigos, entre eles os códigos da Arte.

> [...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar,

> desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42).

A organização de sentidos para esse mundo simbólico, à disposição das crianças, é um ato criador ao mesmo tempo individual e coletivo. Ao reconstruir os sentidos das experiências para si, a criança articula as experiências externas às suas possibilidades de percepção e leitura de mundo.

Neste sentido, não apenas reproduz o que percebe, mas cria outros sentidos, usa a imaginação para preencher os vazios de sua leitura de mundo, articulando significados próprios para o que observa e percebe. Interage com manifestações artísticas, estéticas e comunicativas do ambiente e, nessa interação, entra em contato com o contexto social e cultural que permeia a estruturação do senso estético.

> Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 43).

Naturalmente, as crianças entram em contato com o mundo sensível, agindo sobre ele com afeto, cognição, motricidade; e constroem para si um repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo a este mundo, sentidos e organizações diferentes.

O professor deve considerar essas significações já construídas e colocar o desafio de construir outras expressividades infantis implica na construção de formas de linguagem e comunicação exercidas no processo de socialização é que a criança aprende e vivencia formas de ser e de estar no mundo humano.

O desenvolvimento dessa expressão infantil acontece junto com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento de mundo esse de construir noções a partir das suas experiências sensoriais e/ou corporais a vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro.

O professor pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, enriquecer as experiências das crianças de

conhecimento artístico e estético e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta.

> [...] durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos á sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessária a colaboração do outro – pais, professoras, entre outros - sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não - essenciais e sim às mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas... (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 49).

Nesse sentido as crianças criam, experimentam, vivenciam o tempo todo, interagindo com a arte de forma implícita, portanto é importante a troca com o outro para que possa diferenciar e perceber características essenciais do processo de criação do cotidiano da escola de Educação Infantil é permeado por práticas expressivas com linguagens artísticas as linguagens são instrumentos de comunicação usuais na ação da criança sobre o mundo e no fazer pedagógico do professor.

Os professores, para atender às demandas de comunicação com as crianças, fazem usos das linguagens artísticas voltadas para os mais variados objetivos. No entanto, mesmo fazendo parte do dia a dia as linguagens artísticas são, na maioria dos casos, articuladas pelo professor intuitivamente e/ou inconscientemente como algo já incorporado ao trabalho e sobre o qual não é necessário refletir.

Os cursos de formação para professores contribuem para que as linguagens artísticas sejam concebidas apenas como instrumentos, pois em sua maioria não atribuem a Arte o mesmo tratamento que atribuem às demais áreas, isto é, não vêem na Arte uma área de conhecimento que possui peculiaridades que poderiam ser o foco das reflexões e articulação de situações de ensino por professores.

A falta de formação faz com que esses professores atuem movidos pela concepção da Arte e do seu ensino, construída ao longo de suas histórias

pessoais. E como, historicamente, a maioria dos professores foi privada do acesso ao repertório cultural da Arte, tanto na vivência de sua expressividade em atos artísticos quanto na possibilidade de refletir sobre seus conteúdos na escola, isso gerou uma falta de consciência sobre os sentidos que esses conteúdos e vivências artísticas podem assumir na escola. Essa falta reflete-se nas ações dos professores, principalmente nas escolhas e no encaminhamento de situações de sala de aula que envolvam as linguagens artísticas. No entanto, contemporaneamente têm se lançado na reflexão sobre o papel da Arte na escola construindo importantes referências que podem nortear as ações dos professores. Nesse sentido, algumas escolas já vêm se propondo a pensar o lugar da Arte no currículo e essas iniciativas foram corroboradas recentemente também pelos documentos oficiais de orientação curricular.

Na fase da educação infantil as atividades artísticas contribuem com ricas oportunidades para seu desenvolvimento, uma vez que põem ao seu alcance diversos tipos de materiais para manipulação, além da arte espontânea que surge em brincadeiras ou a partir de uma proposta mais direcionada.

O lúdico, o teatro, a dança, a pintura, o desenho, a criatividade, o conto de fadas, fazem parte de um momento em que as crianças se expressam, comunicam e transformam a vida na relação com a arte, ou seja, “somos potencialmente criadores, possuímos linguagens, fazemos cultura” (PIRES, 2009, p. 47).

O professor precisa dar oportunidades para que o aluno se expresse de forma espontânea, pessoal, porém é importante que o mesmo consiga analisar o contexto da atividade e quais benefícios ela trás para o desenvolvimento da criança.

> a maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para o aluno, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder “Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?”. (1992, p. 48).

O professor de educação infantil busca proporcionar atividades artísticas criando símbolos que expressem sentimentos e pensamentos, portanto, para que isso aconteça é necessário planejar, orientando e avaliando as atividades, ou seja, o professor deve ser um observador atento e sensível, buscando

sempre novas técnicas e recursos para explorar a arte na sala de aula, contribuindo assim para o desenvolvimento do seu aluno.

Iavelberg afirma que:

> é necessário que o professor seja um “estudante” fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes. (2003, p. 12).

O contato com as diferentes formas de artes oportuniza aos alunos a exploração, o conhecimento, a brincadeira, desenvolvendo uma visão transformadora beneficiando um vínculo com a realidade, contribuindo para analisar a compreensão do aluno e do mundo a qual vivencia, favorecendo a ligação entre a fantasia e a realidade compreender as artes como um espaço de experimentação, de jogo, onde a criança possa construir uma análise pessoal das suas construções.

Através da realização de atividades artísticas a criança desenvolve sentimentos, autoestima, capacidade de representar o simbólico, analisando, avaliando e fazendo interpretações, desenvolvendo habilidades específicas da área das artes da educação infantil explora bastante os sentidos, pois se encontra na fase do concreto, fazendo com que suas experiências sejam enriquecidas. Como neste período, suas habilidades são estimuladas, facilita o processo de ensino-aprendizagem, pois são desenvolvidas a percepção e a imaginação, o que facilita a compreensão das diferentes áreas do conhecimento.

A arte é fundamental na formação das crianças, pois representa experiências individuais e para que a arte seja utilizada como uma ferramenta no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional do aluno, o professor precisa ter sensibilidade e conhecimento de que a arte é extremamente necessária no cotidiano escolar, ciente do seu papel na relação com o desenvolvimento estão ligados aos interesses de quem aprende, pois estes serão autores de suas próprias histórias, transformando a arte parte de suas vidas, dando um sentido para algo visto como incompreensível, tornando essa prática um instrumento pedagógico que vai contribuir na construção do sujeito.

O aluno toma-se mais sensível quando tem a arte como algo significativo

em sua educação, e cabe ao professor à tarefa de levá-lo a novas descobertas, buscar promover a conscientização e a efetiva participação no processo de vida e, também, valorizar as relações na interação e na integração entre o conhecimento e as experiências do aluno.

É importante ampliar seu mundo de respostas em situações diversas de forma espontânea e criativa; cabe à escola rever seus conceitos de ensino/aprendizagem, em que a reprodução do conhecimento ainda é prioridade., ainda hoje, usam o desenho pronto para a criança pintar e determinam as cores a serem usadas. Ferreira (2008, p. 50) questiona: "O que pode existir de criatividade em uma atividade corno essa? Por que os adultos não entendem que a atividade artística é da criança, e que ela tem o direito de ser a única autora do seu trabalho?". Ferreira continua em sua observação:

Ao dar um desenho pronto para a criança pintar, o professor está desrespeitando sua personalidade, inteligência e sensibilidade daria um desenho pronto para um artista. E por que fazem isso com uma criança? Aí vem a resposta de alguns professores: "Eles não sabem desenhar". Alegam que são cobrados por pais e coordenadores nas escolas onde trabalham a apresentar atividades prontas, "bonitas". "perfeitas". Inclusive para a "capinha" de seus trabalhos. Não seria mais interessante à própria criança criar a capa de seus trabalhos (FERREIRA 2008, p. 50).

O uso de desenhos prontos em nada acrescenta ao desenvolvimento criador da criança. Seria muito mais proveitoso estimular a percepção, o raciocínio e a criatividade, substituindo essa prática por atividades livres e formadoras que respeitassem a capacidade de expressão, característica de toda criança, pois ela é naturalmente criativa e sensível, e sua criatividade é espontânea até que consigam, por meio de práticas conservadoras e de desrespeito à arte infantil, tomar a criança um ser incapaz de se expressar criativamente, levando-a mais tarde a dizer: "Eu não sei desenhar".

A arte na educação deve ser baseada na liberdade de expressão e no respeito às diversidades culturais, e é fundamental no processo de formação do aluno, por meio de seus conteúdos cognitivos, afetivos e perceptivos, que, segundo os PCN/Arte (2000, p. 20): "A arte solicita a visão, a escuta e os demais, sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais".

Porém, Barbosa (2000, p. 8) questiona:

> “[...] algumas escolas estão incluindo a arte apenas numa das séries de cada um desses níveis porque a LDB não explicitou que seu ensino é obrigatório em todas as séries. Daí a necessidade de esclarecimento e campanha em favor da arte na escola".

O fato é que a arte na educação representa espaço fundamental para o exercício da cidadania, e o ensino da arte no contexto escolar consiste em assegurar aos alunos o pleno acesso à sua cultura, em seu tempo histórico, social e educacional. O aluno, ao conhecer a arte de outras culturas, poderá perceber sua realidade cotidiana, poderá fazer uma observação crítica da cultura em geral, valorizando, assim, o modo de pensar e agir de sua cultura e de outras.

A arte na educação constitui, pois, meios para a construção da aprendizagem, uma vez que a abordagem contemporânea da arte na educação está associada ao desenvolvimento cognitivo imaginação criadora, integrando as linguagens artísticas nas atividades, como a música, as artes cênicas, as artes visuais e a expressão corporal (BARBOSA, 2000).

Torna-se necessário um novo olhar sobre o preparo do professor para atuar junto ao aluno de forma consciente, sempre atento à sua prática pedagógica. É fundamental também, que o aluno receba condições psicológicas, pedagógicas e materiais para que se expresse por meio das linguagens artísticas, a arte deve perpassar todas as disciplinas, trabalhando-se a interdisciplinaridade a principal finalidade da arte-educação é formar o ser criativo que possa realizar-se como pessoa por meio de uma educação integral.

CONSIDERAÇÔES FINAIS

A pesquisa desenvolvida salienta e se firma através das narrativas das professoras, que a Arte deve ser vista como forma de expressão e manifestação de sentimentos, emoções e conhecimentos que estão intimamente relacionadas com a percepção de mundo e imaginação de cada criança.

A criança na educação infantil explora os sentidos em tudo que faz. Através da realização de atividades artísticas ela desenvolve sentimento, auto

estima, capacidade de representar o simbólico. A arte pode ir além de uma atividade prática e precisa ser compreendida como um processo que envolve sentimentos e emoções.

Então, a arte não é só expressão, mas também pode ser expressiva. que caracteriza a arte é sua qualidade de criação utilizando estéticas tem relação direta com o prazer, mais especificamente, com a possibilidade de satisfação relacionada à estética relacionada com conhecimentos específicos, específicas às diferentes linguagens artísticas.

A música utiliza elementos sonoros, como o som e o silêncio; as artes visuais empregam elementos visuais como cores, linhas e formas; o teatro utiliza o corpo e a interpretação-representação; a dança, o corpo em movimento ,construção deste trabalho foi bastante gratificante, pois possibilitou a busca sobre um assunto que sempre me causou curiosidade no decorrer da graduação, em que a intenção de pesquisar e realizar um trabalho nesta perspectiva sempre esteve presente, objetivando o crescimento pessoal r a função da arte na educação propicia um vasto enriquecimento, passa-se a entender a contribuição e a importância da mesma na vida das pessoas em geral, sejam elas crianças, cabe ao professor planejar e incluir esse conceito respeitando a diversidade, o tempo e a maneira com que cada criança relaciona-se com a arte no processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.M.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA, S. (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus,2001.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a Arte na Infância. São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.); LINO, Dulcimarta Lemos ...[et al.] – As artes do universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

IAVELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACEDO, Neuza Dias de. Iniciação à Pesquisa Bibliográfica: Guia do Estudante para a Fundamentação do Trabalho de Pesquisa. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade, personalidade e educação. 2 ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORENO, G.L.. Comunicação Significativa entre a criança e a Arte. Revista do Professor. Abril/Junho, 2007, ano XXIII, N.90 ISSN 1518-1839.

MÖDINGER, Carlos Roberto (et al.). Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012.

PIRES, E. Proposta Curricular da Educação Infantil. Campinas: Prefeitura Municipal

PALLARÉS, Zaida M. Atividades rítmicas para o pré-escolar. Porto Alegre: Redacta-Prodil, 1981.

PERSONAGENS NA PALMA DA MÃO. Edição Especial Nova Escola Arte. Fundação Victor Civita. São Paulo: Editora Abril, dez.2006.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

PROJETO IBM-KIDSMART. Cantos de atividades diversificadas. Brasil, (s.d). Disponível em . Acesso em 27/06/2009. REILY, Lúcia Helena. Atividades de artes plásticas na escola. São Paulo: Pioneira, 1993.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. Freinet: Evolução Histórica e Atualidades. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

SANTORO, L. B. Arte-educação: uma luta por um ensino menos mecanizado. Criança, Brasília, p. 11-13.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino - Educação Formal e Não-formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

TOZETTO, Henriqueta Kubiak. Educação musical: a atuação do professor na Educação infantil e Séries Iniciais. Curitiba: UTP, 2005. (Série Dissertações; 1).

INSTRUMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A DISCIPLINA PARTICIPATIVA: DOCUMENTAÇÃO, LITERATURA E RESPEITO AOS DIREITOS COLETIVOS

LEONARDO BARBOSA SANTOS[2]

RESUMO

Este artigo investiga instrumentos e práticas pedagógicas concretas voltados ao estabelecimento de uma disciplina democrática e participativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Afastando-se de propostas prontas e tecnicistas, o estudo explora três eixos integrados de atuação no cotidiano escolar: a documentação pedagógica como ferramenta democrática de escuta, autoria curricular e visibilidade das produções infantis; a mediação pedagógica em sala de aula através do uso da literatura infantil para a abordagem de dilemas existenciais e temas sociais sensíveis (incluindo o combate ao racismo estrutural); e o acolhimento individualizado de estudantes com maior resistência aos processos coletivos, garantindo-lhes escuta qualificada sem recursos a discursos punitivos. Fundamentado nas contribuições teóricas de Gunilla Dahlberg, Carla Rinaldi, Derli Juliano Neuenfeldt et al., Cecília Meireles (analisada por Marina Bariani Trava), Caio do Valle e Celso dos Santos Vasconcellos, o trabalho demonstra que a articulação entre registro pedagógico, sensibilidade literária e respeito aos direitos individuais e coletivos constitui o caminho mais sustentável para a efetivação da gestão democrática na escola.

Palavras-chave: Documentação pedagógica; Literatura infantil; Disciplina democrática; Mediação de conflitos; Direitos coletivos.

INTRODUÇÃO

Faz-se necessário, ao invés de propor algo "acabado" para solucionar de vez os problemas de indisciplina na escola, evidenciar algumas noções importantes que ajudarão os esforços iniciais dos professores e gestão da escola: pontos de concentração de esforços que devem permear toda prática, planejamento e reflexão de qualquer atividade do cotidiano escolar. Não são totalmente exaustivas mas acredita-se que abordam importantes questões iniciais que contribuirão qualitativamente para o estabelecimento de uma disciplina coletiva junto às crianças.

Devem ser necessariamente alinhadas com a realidade e localização da escola, portanto descartamos inicialmente o apoio de índices mais abrangentes como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). As noções são (e serão abordadas na mesma sequência): o trabalho com a documentação pedagógica, ações efetivas para a implementação de uma gestão democrática e o respeito aos direitos e deveres coletivos.

[2] Licenciado(a) em Pedagogia. Pós-graduando(a) em Gestão Escolar. Docente da Educação Básica.

O TRABALHO COM A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FERRAMENTA DEMOCRÁTICA E DE AUTORIA CURRICULAR

Um dos primeiros passos a serem tomados para a implementação da disciplina é sondar, avaliar e observar o maior grupo que compõe a escola: os estudantes. Sempre estarão numa proporção maior que funcionários e professores. Com um grande número de alunos há também imenso número de produções, atividades e trabalhos que marcam etapas de aprendizado, eventos e momentos da escola. Pretende-se considerar todas as produções das crianças como anexas e embasadoras para uma documentação pedagógica eficaz. Organizar, catalogar, ter fácil acesso, construir, dar atenção à documentação pedagógica são requisitos importantes para a avaliação de qualquer prática dentro do cotidiano escolar. Como afirma a autora e professora Gunilla Dahlberg:

> Graças à documentação pedagógica, cada criança, professor e escola podem ganhar voz pública e identidade visível. Aquilo que é documentado pode ser visto como uma narrativa das vidas das crianças, dos professores e dos pais — uma narrativa que pode mostrar as contribuições da escola para a nossa sociedade e para o desenvolvimento da nossa democracia. Nas palavras de Rinaldi (1995): A documentação pode oferecer, tanto às crianças quanto aos adultos, momentos reais de democracia — democracia que tem suas origens no reconhecimento e na visualização das diferenças trazidas pelo diálogo. Isso é uma questão de valores e ética. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 233).

A documentação pedagógica necessita ser visualizada pelos estudantes, professores e comunidade escolar como um todo. Não se trata apenas da exposição das produções das crianças em poucos eventos no ano, trata-se de utilizar a internet para a criação de pastas individuais com os trabalhos de cada estudante com a utilização da "computação em nuvem" gratuita para acesso de casa com conexão à internet, da socialização das produções em diferentes momentos dentro da própria sala de aula, do compartilhamento dessas produções com outra escolas quando possível, da visualização e consulta das produções durante as reuniões de planejamento de ações.

Com a devida preocupação com o uso da imagem, deve-se aumentar gradativamente os registros não só em papéis, mas em vídeos, música e outras linguagens diversas (ou rádio como no exemplo da "Rádio Bitita" projeto vencedor do prêmio Paulo Freire). Deve-se abrir espaço para que os estudantes possam editar, modificar, exibir em slides e enfim socializar suas produções, com o objetivo de que se apropriem das mesmas e não seja fomentada a ideia de que tais produções devem fazer correspondência só ao que se aprende na escola. Para uma documentação pedagógica que corresponda com mais precisão a cada estudante, faz-se necessário que se apropriem de suas produções, caso contrário corre-se o risco de trabalharmos com um material que refletirá apenas a visão do professor replicado pelo número de alunos da sala, sem espaço para o criativo dos alunos. Como também afirma Gunilla Dahlberg:

> A documentação pedagógica é importante por outras razões também. Ela exerce papel central no discurso da criação do significado. Em vez de depender de algum medidor padronizado da "qualidade", a documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade por nossas ações e por nossa forma de criar significados. Como uma ferramenta para a análise e a avaliação, a documentação pedagógica representa um antídoto extremamente forte para a proliferação das ferramentas de avaliação e de análise que ficaram cada vez mais anônimas e descontextualizadas — objetivas e democráticas apenas superficialmente. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 230).

Acredita-se que uma documentação pedagógica relevante não só é um indicador-chave, mas uma prática orgânica e necessária para que possamos de fato conhecer os estudantes. Além da potência como ferramenta avaliativa democrática, cabe salientar seu potencial para a adequação de conteúdo e até de currículo para a realidade e vivência dos alunos, como também afirmam os autores Derli Juliano Neuenfeldt, Jacqueline Silva da Silva, Mateus Lorenzon e Tania Micheline Miorando:

> O currículo significativo é elaborado para e com as crianças, ou seja, deve envolvê-las em um processo de construção horizontalmente. Contudo, a elaboração com as crianças não é sinônimo de chamá-las ou incluí-las em reuniões, muitas vezes, de aspecto burocrático, mas incluir suas vozes, os seus interesses e necessidades no processo de reconstrução escolar por meio do processo de escuta-registro-criação. O que vimos percebendo é que a ação de pensar sobre a documentação pedagógica é um momento em que se começa a elaborar subsídios que possibilitam a reorganização curricular. No momento em que o professor pensa sobre as suas atividades e o que as crianças comunicam a ele poderá vir a surgirem possíveis aspectos ou temas que possam ser contemplados em um currículo "a cara da turma". O professor passa, assim, de uma função de transmissor para a ocupação de uma tarefa criativa de autoria em que, junto com as crianças, constrói o próprio currículo. (NEUENFELDT; SILVA; LORENZON; MIORANDO, 2014, p. 38).

Concebe-se, então, um modelo de documentação pedagógica que seja democrático (no sentido de dar voz às crianças, e que essa voz reflita em alterações e ações no cotidiano escolar), acessível (que seja tema das reuniões pedagógicas, que reflita bem a partir do que as crianças produzem, que possa ser acessado em parte pelos pais e pelas crianças) e transformador (estabelecendo um compromisso do professor de não deixar nenhum estudante de fora, mesmo reconhecendo as dificuldades de aprendizado, considerando a produção da criança, também reconhecendo suas limitações, e a partir daí espera-se que o estudante saiba que será reconhecido e valorizado, sendo essa valorização e consequente equidade no tratamento com os estudantes, um pré-requisito para o estabelecimento da disciplina coletiva).

AÇÕES EFETIVAS EM SALA DE AULA: GESTÃO DEMOCRÁTICA,

LITERATURA INFANTIL E MEDIAÇÃO SOCIAL

Viu-se a importância dos conselhos participativos, do protagonismo do estudante inclusive na revisão das regras comuns e até do currículo, enfim a importância de considerar a voz das crianças nas decisões do cotidiano escolar. Cabe saber por onde começar a implementação dessa gestão. O lugar privilegiado para fomentar os princípios que nortearão a gestão democrática da escola é a sala de aula e o professor tem um papel importante nesse processo. Como afirma Celso dos Santos Vasconcellos:

> O professor deve propiciar o estabelecimento em conjunto as regras de trabalho em sala de aula, através do levantamento das necessidades dos alunos (e da escola), da avaliação das regras existentes. Uma vez elaboradas, e não devem ser muitas, fixar em lugar visível e/ou registrar no caderno, na agenda escolar. No entanto, se o processo de elaboração das normas com a classe for feito de maneira ingênua ou "algeirada", pode perder toda sua significação. Mais do que chegar a "Regras" da classe e da escola, trata-se de um processo de conscientização. Os alunos podem propor normas muito rígidas, como reflexo da rigidez que sofreram na educação até então... Pedir para os alunos se colocarem no lugar de quem vai receber a sanção estabelecida pode ajudar. Ajudar o grupo a refletir; "perder tempo" para discutir. Debater, avaliar periodicamente, respeitar a caminhada e não fechar a possibilidade de revisão das normas. Deve "jogar limpo" com os alunos. (VASCONCELLOS, 2010, p. 106).

A sala de aula, mais do que o ponto de partida, é o indicador do sucesso ou não da aplicação da gestão democrática, visto que o sucesso dessa gestão será uma expansão do trabalho de protagonismo já realizado na relação professor — aluno — classe. Para que a criança dos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto sujeito, apodere-se dos princípios da gestão democrática ela deve partir de seu próprio corpo, da gestão de suas próprias atitudes, para o corpo de classe e finalmente ao corpo da escola.

Coloca-se também a importância do diálogo, do questionamento e conflitos que fazem parte do processo e devem ser bem aceitos. Não se trata de fomentar a hostilidade entre os estudantes, mas, pelo contrário, ajuda-los a compreender que as opiniões diversas enriquecem o debate. O professor também não deve esperar que esses debates e essas regras sejam estabelecidas de forma espontânea pelos estudantes, cabe muni-los de referenciais teóricos adequados para a faixa etária, que contribuirão para a argumentação dos estudantes.

O fato de que o trabalho com os estudantes tenha um maior protagonismo na sala de aula não implica que se distancie das realidades e dos problemas reais por eles enfrentados. Tristemente o Brasil tem sofrido com desigualdades crescentes. Considera-se, a título de exemplo, a recente divulgação do Índice de Perda de Qualidade de Vida (IPQV), um estudo do órgão federal Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), noticiado na agência de notícias do próprio IBGE pela jornalista Umberlândia Cabral (2021): nas famílias em que a pessoa de

referência não tinha instrução o IPQV foi de 0,255. Quando a pessoa de referência tinha o ensino superior o índice chega a 0,076, considerando que o ideal é o mais próximo de 0 (zero) possível e que a média nacional é de 0,158. É fato que a escola impacta diretamente na qualidade de vida da população brasileira e é exatamente por isso que deve-se acolher todos os estudantes, entendendo que o estudante que é protagonista de sua vida escolar está aberto para debater também os problemas sociais, inclusive temas sensíveis.

Para isso necessário é, como já dito anteriormente, embasamento e referencial para as crianças, não de livros acadêmicos, mas na dita literatura infantil. Aqui, dentre tantos excelentes autores nacionais, destaca-se a autora Cecília Meireles, referência do tema, como afirma a autora Marina Bariani Trava (2014):

> É justamente sobre essa temática contemporânea destacada pelas autoras que se debruça a poética infantil de Cecília Meireles. As "perplexidades e impasses da condição humana" permeiam toda a obra da poeta carioca, portanto não é de se estranhar a presença desses temas na poesia infantil por ela produzida... Neste trabalho, partimos de um recorte temático que evidencie alguns elementos mais densos e ligados à reflexão sobre a natureza humana — tais como a angústia, a solidão, a nostalgia, a melancolia, a morte, etc. —, para analisar o modo como a autora, por meio de certos mecanismos poéticos, conduz o leitor infantil a compreender esses conteúdos de forma mais natural e sensível. (TRAVA, 2014, p. 14-15).

Deseja-se a gestão democrática como instrumento para as ações abrangentes na escola, mas a escola é sobretudo um recorte da sociedade brasileira. Sabendo dos problemas existenciais, sociais e políticos de nossos estudantes, abrindo para debate e discussão sempre de forma consentida, apropriada e respeitosa tais questões, utilizando, entre outros recursos, a literatura infantil como forma de dar repertório aos estudantes, amparando as regras de convivência nesses debates, promovendo regras simples, de fácil entendimento e não muito numerosas, estrutura-se uma sala de aula democrática, que é a base para o estabelecimento de uma gestão democrática abrangente em toda a escola.

Um exemplo marcante do enfrentamento de conflitos reais em sala de aula ocorreu na EMEF Infante Dom Henrique, em São Paulo, relatado pelo jornalista Caio do Valle (2017). Na ocasião, em uma turma de quinto ano, um aluno descendente de bolivianos chamou um colega vindo de Angola de "macaco". Ambos participavam do projeto Escola Apropriada. A sala toda repreendeu imediatamente a atitude do aluno e exigiu do professor uma atitude punitiva. O professor conversou com a sala, que decidiu coletivamente qual deveria ser a forma de resolver a questão: foi decidido que o aluno ofensor pedisse desculpas duas vezes — ao aluno angolano e também para toda a classe, pois todos ficaram indignados com a atitude. Em seguida, os professores tiveram uma conversa em particular com o agressor, que se mostrou muito arrependido. Esse episódio ilustra a aplicação da sanção por reciprocidade e da gestão democrática na mediação do racismo estrutural.

RESPEITO AOS DIREITOS E DEVERES COLETIVOS: O ACOLHIMENTO E A ESCUTA INDIVIDUALIZADA

O respeito aos direitos e deveres coletivos passa pelos eixos discutidos anteriormente: ao documentar criteriosamente as produções discentes sabendo que essas produções fazem correspondência com grande precisão à realidade individual dos mesmos, ao estabelecer, com debate e reflexão, regras coletivas dentro da sala de aula, evidencia-se sobretudo o respeito da escola para com o estudante.

O respeito também inclui reconhecer que haverá discentes resistentes aos esforços coletivos para o estabelecimento de uma disciplina democrática e participativa, como também discute Celso dos Santos Vasconcellos:

> No entanto, não dá para resolver tudo no coletivo. Há que se estar atento aos alunos mais frágeis, que escapam à coletividade — ou que resistem a ela —, e desenvolver uma ação paralela de orientação, também sem discursos, mas que, sucintamente, dê ao aluno condições de compreender as origens de seu comportamento e que permita a superação de suas contradições. Muitas vezes, há necessidade do professor ter contato individual com aluno, de forma a poder criar maior intimidade na relação. Não se trata de ser "psicólogo", mas de ser um professor comprometido, buscando interações, atividades que possam ser libertadoras. O educador deve revelar seu interesse, sua preocupação; a criança, o jovem pode não se abrir num primeiro momento, mas é importante saber que tem alguém preocupado com ele. "É despertando na criança um interesse novo pelas novas situações em que ela se encontra que é possível ressuscitar o seu poder de adaptação. A escola deve prever espaço para o professor ter este 'particular' com o aluno. (VASCONCELLOS, 2010, p. 112).

Como viu-se anteriormente que os direitos a educação e formação são para todas as crianças, sem exceção, nenhuma criança da escola pode ficar fora dos esforços coletivos (ou até individuais quando for o caso) para apoio e auxílio ao discente. Para que o discente possa, mesmo que aos poucos, exprimir-se deve saber que estará longe de qualquer forma de violência em resposta ao que trará, que será feita a escuta e que também por isso se exigirá dele que escute seus colegas e professor. Essa relação de confiança é necessária e tão logo seja estabelecida deve ser mantida com o respeito contínuo as regras de convivência por partes dos professores e dos estudantes, aplicando as sanções por reciprocidade quando houver a quebra da confiança coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, por fim, que o estabelecimento de uma disciplina democrática e participativa nos anos iniciais exige a articulação orgânica entre a documentação pedagógica, a gestão democrática em sala de aula e o respeito individualizado aos direitos dos educandos. A documentação pedagógica, ao dar visibilidade e voz às

produções infantis, funciona como um instrumento de autoria curricular e de valorização das identidades, constituindo um antídoto indispensável às avaliações padronizadas.

Do mesmo modo, a utilização da literatura infantil como mediação para a discussão de temas existenciais e sociais em sala de aula confere repertório aos estudantes para a pactuação consciente de regras de convivência. Quando os conflitos surgem, a resolução coletiva acompanhada pela escuta atenta do professor fortalece os vínculos de reciprocidade e previne a violência.

Com a atenção a todos os estudantes sem distinção, com o estabelecimento de um diálogo franco com os discentes, com o respeito às diferenças e com o genuíno interesse que o professor deve demonstrar ao estudante, acredita-se que tem-se o necessário para o respeito aos direitos e deveres coletivos, novamente partindo do indivíduo para a sala de aula e da sala de aula para a escola como um todo.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Umberlândia. Perda na qualidade de vida é quase duas vezes maior nas áreas rurais. **Agência de Notícias IBGE**, 2021. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br. Acesso em: 26 nov. 2021.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

NEUENFELD, Derli Juliano; SILVA, Jacqueline Silva da; LORENZON, Mateus; MIORANDO, Tania Micheline. A documentação pedagógica como estratégia de autoria curricular docente. **Perspectiva**, Erechim, v. 38, n. 144, p. 37-47, dez. 2014.

TRAVA, Marina Bariani. **Ou isto ou aquilo**: a poesia (não tão) infantil de Cecília Meireles. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

VALLE, Caio do. Escola pública do centro de SP entra em projeto internacional da Unesco. **UOL Notícias - Educação**, 2017. Disponível em: https://educacao.uol.com.br. Acesso em: 15 nov. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **(In)disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

O RACISMO E O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL

MARIA DO CARMO SANTOS[3]

RESUMO

O presente artigo analisa a formação histórica do racismo no Brasil e o papel desempenhado pelo Movimento Negro na luta pela igualdade de direitos e pelo enfrentamento das desigualdades raciais. Inicialmente, discute-se o conceito de racismo e sua constituição como fenômeno estrutural, originado no período colonial e fortalecido por ideologias como o etnocentrismo e o racismo científico, que legitimaram práticas discriminatórias e a exclusão da população negra. Em seguida, apresenta-se um panorama histórico do Movimento Negro brasileiro, evidenciando sua atuação desde o período escravista até a contemporaneidade, destacando importantes conquistas políticas, sociais e educacionais, como a criminalização do racismo, a implementação de ações afirmativas e a valorização da cultura afro-brasileira. O estudo também enfatiza o protagonismo das mulheres negras na resistência ao sistema escravocrata e na luta por direitos, evidenciando suas contribuições históricas e contemporâneas para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. Por fim, ressalta-se a relevância da educação para a promoção das relações étnico-raciais, da valorização da diversidade cultural e da formação de cidadãos comprometidos com o respeito aos direitos humanos e com a superação das práticas discriminatórias.

Palavras-chave: Racismo; Movimento Negro; Educação.

1. INTRODUÇÃO

O racismo constitui uma das principais expressões das desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira, sendo resultado de um longo processo histórico marcado pela escravidão, pela exclusão social e pela disseminação de ideologias que legitimaram a inferiorização da população negra. Embora o Brasil seja reconhecido por sua diversidade étnica e cultural, as marcas do período escravocrata permanecem refletidas nas desigualdades de acesso à educação, ao mercado de trabalho, à justiça e aos espaços de poder, evidenciando o caráter

[3] Professora da rede pública de São Paulo, formada em Letras e Pedagogia.

estrutural e institucional do racismo.

Nesse contexto, compreender a trajetória do Movimento Negro torna-se fundamental para analisar as transformações sociais ocorridas ao longo da história brasileira. Desde os primeiros atos de resistência dos povos africanos escravizados até a organização de movimentos sociais contemporâneos, a população negra protagonizou importantes lutas em defesa da liberdade, da igualdade de direitos, da valorização de sua identidade cultural e da efetivação das políticas públicas de promoção da igualdade racial.

Além da atuação coletiva do Movimento Negro, destaca-se a participação das mulheres negras, cuja resistência foi decisiva tanto no período escravista quanto na sociedade contemporânea. Apesar das múltiplas formas de discriminação decorrentes da intersecção entre racismo e sexismo, essas mulheres desempenharam papel essencial na preservação da cultura afro-brasileira, na defesa dos direitos humanos e na ampliação da representatividade política, educacional e científica.

Sob essa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo discutir as origens históricas do racismo no Brasil, analisar a evolução do Movimento Negro e evidenciar as contribuições das mulheres negras para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Também busca destacar a importância da educação como instrumento de transformação social, enfatizando a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade, ao combate às discriminações e à implementação das diretrizes previstas na legislação brasileira para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

2. O RACISMO NO BRASIL

Segundo o dicionário[4] online do Google racismo é:

> **1.** Conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias.
> **2.** Doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma

[4] https://www.google.com.br/search?q=Dicion%C3%A1rio#dobs=racismo

> raça (considerada pura e superior) de dominar outras.
> **3.** Preconceito extremado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente, ger. considerada inferior.
> **4.** Atitude de hostilidade em relação à determinada categoria de pessoas.

Dessa forma, podemos entender que **o r**acismo é qualquer pensamento ou atitude que separa, isola as raças humanas considerando-as hierarquicamente superiores ou inferiores. No Brasil, o racismo pode ser considerado fruto da era colonial escravocrata originada pelos colonizadores portugueses.

Segundo a ONU, em nosso país "o racismo é estrutural e institucionalizado e permeia todas as áreas da vida". Os peritos da entidade concluíram o relatório afirmando que o "mito da democracia racial" ainda está presente na sociedade brasileira e que boa parte dela ainda "nega a existência de racismo".[5]. Fernandes (2007, p. 41) nos demonstra que "os valores vinculados à ordem social tradicionalista são antes condenados no plano ideal que repelidos no plano da ação concreta e direta". Assim sendo, o preconceito existe, mas não deve ser externado, pois fere os preceitos religiosos e maculam a figura de quem o pratica. Ainda em Fernandes encontramos que

> O "preconceito de cor" é condenado sem reservas, como se constituísse um mal em si mesmo, mas degradante para quem o pratique do que para quem seja sua vitima. A liberdade de preservar os antigos ajustamentos discriminatórios e preconceituosos, porém, é tida como intocável, desde que se mantenha o decoro e suas manifestações possam ser encobertas ou dissimuladas (mantendo-se como algo "íntimo"; que subsiste no "recesso do lar"; ou se associa a "imposições" decorrentes do modo de ser dos agentes ou do seu estilo de vida, pelos quais eles "têm o dever de zelar"). (FERNANDES, 2007. p. 41/42).

A negação é a constante: não há racismo no Brasil. As ações são dissimuladas, as piadas são jogadas como diversão, mas todas demonstram a existência do preconceito arraigada no seio da família brasileira que tenta a todo custo negar sua existência.

No entanto o preconceito existe e são os afrodescendentes que o vivem e sentem na pele. Por exemplo: os melhores empregos são dados aos brancos, o negro mesmo com formação equivalendo à do branco é

[5] Disponível em https://www.geledes.org.br/onu-racismo-no-brasil-e-estrutural-e-institucionalizado/

preterido; adolescentes afrodescendentes são sempre parados em blitz policiais, são apontados como marginais e alvo de medo e violência.

Segundo Florestan Fernandes:

> [...] O negro foi exposto a um mundo social que se organizou para os segmentos privilegiados da raça dominante. Ele não foi inerte a esse mundo. Doutro lado, esse mundo também não ficou imune ao negro. [...] Todavia, em nenhum momento essas influências recíprocas mudaram o sentido do processo social. O negro permaneceu sempre condenado a um mundo que não se organizou para tratá-lo como ser humano e como igual. (FERNADES, 2007.p. 33)

É necessário levar o debate sobre o racismo para a escola, afim de que se possa iniciar a mudança de atitude em relação às questões étnico-raciais no seio da família brasileira, junto à nossas crianças que reproduzem nada mais nada menos do que vivenciam em casa.

.

2.1. ETNOCENTRISMO E RACISMO CIENTÍFICO: BASE PARA O RACISMO NO BRASIL

Após a abolição, o governo viu-se as voltas com um grande contingente negro e mestiço, o qual não podia controlar. A população era em maior quantidade composta por africanos e seus descendentes. A saída utilizada para o branqueamento da população foi o estímulo à imigração europeia.

Há ainda, mesmo que de forma velada, resquícios desse etnocentrismo que apresentava a cultura branca como a única ideal.

Nossas crianças crescem sem conhecer a história da escravidão no Brasil; sem compreender por que a maioria da população é discriminada por ser afrodescendente. É preciso levar e explorar a cultura africana nas escolas desde a educação infantil, tratando-a como o devido respeito e mostrando sua importância para a nossa cultura brasileira.

2.1.1. ETNOCENTRISMO

À medida que o branco europeu, representado pela figura dos portugueses, passou a buscar mão de obra escrava nos países africanos e

legitimando isso com o conceito de que o branco é superior às outras raças firmou-se o conceito de etnocentrismo. O termo é formado pela palavra de origem grega "*ethnos*" que significa "nação, tribo ou pessoas que vivem juntas" e centrismo que indica o centro.

Etnocentrismo é um conceito a**ntropológico** definido como a visão demonstrada por alguém que **considera o seu grupo étnico ou cultura o centro de tudo**. Assim, um indivíduo etnocêntrico considera as normas e valores, da sua própria cultura, melhores do que as das outras culturas.

2.1.2. RACISMO CIENTÍFICO

Racismo Científico pode ser definido como uma teoria filosófica e antropológica que usa técnicas e hipóteses científicas ou pseudocientíficas para justificar a crença no racismo e a inferioridade racial, que classificava indivíduos de diferentes fenótipos em raças, basicamente três raças, branca, negra e amarela, sendo a raça branca superior a todas as outras.

O racismo científico tem suas bases na utilidade econômica, ou seja, a Europa, representada pela Inglaterra era o centro do capitalismo, a indústria começava a crescer e necessitava de mão-de-obra barata para o trabalho.

Ideias racistas já perturbavam as almas dos europeus e inúmeros filósofos, cientistas e escritores desenvolveram ou apoiaram iniciativas ou pensamentos que procuravam legitimar a exploração em massa dos trabalhadores em geral e dos negros em particular, cujo status os tornavam vulneráveis à tortura, mutilação, encarceramento injusto e até mesmo ao extermínio.

O médico inglês Robert Knox, importante cientista racial realizava seus estudos raciais em esqueletos, cadáveres e, especialmente em crânios. Esses estudos levaram-no a formular a teoria de que a raça branca possui os maiores crânios e nas demais raças os crânios são menores e consequentemente seus cérebros também o são, isso significa menos inteligência, menor capacidade em relação ao branco.

Essas teorias racistas se espalharam pelo mundo e ao chegarem ao

Brasil levou ao desenvolvimento da teoria de que a miscigenação é um grande mal político, biológico, e consequentemente econômico, pois leva a degeneração do povo. Segundo Oliveira:

> [...] o racismo nasce no Brasil associado à escravidão, e é após a Abolição que se organizam as teses de inferioridade biológica dos negros e assim se propagam pelo país. A adoção pela elite brasileira das teorias do chamado racismo científico, teve início em 1870 e tornaram-se amplamente aceitas entre as décadas de 1880 e 1920. (OLIVEIRA, 2008. p. 7).

Essa visão racista, supostamente científica foi adotada pela Monarquia brasileira, que procurou trazer para o Brasil imigrantes brancos, a fim de salvar o país dos males da raça negra, visto haver um grande contingente africano em todas as cidades brasileiras. Deu-se início ao branqueamento da população e de acordo com Oliveira:

> Tal ideologia fazia crer às elites locais que o "problema" étnicoracial brasileiro poderia ser solucionado pelo caminho da miscigenação. Sua origem provém da convicção de que o sangue "branco" iria purificar o sangue primitivo, "africano", permitindo a eliminação física destes e a formação gradativa de um povo homogêneo: "branco" e "civilizado". É esta crença que explica a legitimidade da imigração dos europeus para o país mais discretamente nos tempos do processo imigratório, que se inicia em 1818, e mais explícita, a partir da República em 1889. No projeto de imigração brasileiro, a questão racial é um conceito orientador, assim imigrantes estrangeiros, sim; mas europeus/brancos. (OLIVEIRA, 2008. p. 8).

A elite brasileira empenhou-se em adotar o branqueamento da população, esse fato pode ser comprovado com proibição da entrada de imigrantes negros no Brasil. Ainda em Oliveira vemos que:

> [...] a elite brasileira confirmava que o branqueamento daria origem a uma população mestiça, saudável, tornando-se cada vez mais branca, culturalmente e fisicamente. O mestiço, dependendo da intensidade da pigmentação de sua pele, era classificado como quase branco, semi-branco, ou sub-branco e era tratado de forma diferenciada do negro retinto. No cruzamento do branco com o negro, necessariamente, contava-se com o "clareamento" progressivo e permanente da pessoa, mas jamais se contava com a suposição de que a mestiçagem poderia gerar o "enegrecimento" da população. É esse comportamento, acrescido por outros, que chamamos de "ideologia do branqueamento" da sociedade brasileira. A liberdade chegada com a abolição alem de excluir, tornava possível, agora com a república tornar o sonho eurocêntrico realidade. Impulsionava para as periferias das grandes cidades a massa negra desempregada. Junto, deu-se início também ao branqueamento das personalidades nacionais, cuja descendência negra era evidente, clareando fotos e ilustrações de mestiços e mulatos que, com o tempo, passaram a ser brancos, Machado de Assis é um exemplo. (OLIVEIRA, 2008. p. 10/11).

Vemos que, apesar de não temos casos em que houve conflitos armados e violência generalizada, o racismo e a discriminação no Brasil ocorreram de forma dissimulada e apoiada em teorias de melhora social e econômica do país.

3. O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL

Desde os primeiros momentos no Brasil, o africano lutou por sua liberdade. Dessa luta surgiu o movimento negro, cuja luta por igualdade de direitos acorre até os dias atuais, como veremos a seguir.

- Período Colonial

Durante o período colonial, surge de forma clandestina, movimento negro e com ele surge também vários personagens expressivos na luta pela libertação dos escravos. Dentre eles podemos citar Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares.

- Período Imperial

No período imperial, o crescimento do movimento abolicionista levou intelectuais negros como José do Patrocínio[6] e Luis da Gama[5], a editar jornais e fundar associações culturais com o intuito de reivindicar o fim da escravidão.

- Período Republicano

Com o crescimento das cidades, os negros passam a se reunir em associações de caráter cultural com o fim de manter suas tradições. Essas associações eram vigiadas de perto pela polícia, pois era necessário manter a ordem republicana apregoada no Brasil e no mundo.

Nesse período, a imprensa torna-se importante para dar visibilidade a população negra brasileira. No entanto, é na arte que se vê uma participação massiva dos africanos que procuram preservar sua identidade.

- Era Vargas

[6] Filho de João Carlos Monteiro, vigário da paróquia de Campos dos Goytacazes e orador sacro de reputação na Capela Imperial, com Justina do Espírito Santo, uma jovem escrava de quinze anos.

É durante o governo Vargas que surge, em 1931, a primeira organização de caráter político que tinha a finalidade de denunciar o racismo na sociedade. Vê-se nesse período o envolvimento dos negros na política, tanto de direita, quanto de esquerda.

- Década de 50

Florestan Fernandes, sociólogo e político brasileiro, dá início a estudos acadêmicos sobre a história dos negros e em 1951, o governo promulga a Lei Afonso Arinos que tornava a discriminação pública de raça ou de cor uma contravenção. Essa lei tornou clara a existência do racismo tão bem escondido pela sociedade brasileira.

- Década de 60

Nesse período, o movimento negro brasileiro foi influenciado por Martin Luther King, reverendo americano, que defende a inclusão do negro através da resistência pacífica.

A estética negra passa a ser valorizada, homens e mulheres negros param de alisar os cabelos, vestem-se com motivos africanos e passam a realçar seu fenótipo ao invés de escondê-los. É a prática do lema "*Black is Beautiful*".

Em contrapartida ao movimento pacífico de Martin Luther King, havia líderes como Malcon X, que propunham o uso da violência para conseguirem a igualdade racial.

- Década de 70

O país vive um momento de grande repressão a grupos políticos, no entanto, no Rio de Janeiro, no Centro de Estudos Afro-Asiáticos, ligado à Universidade Cândido Mendes, tem início discussões sobre questões raciais.

Dessas discussões originam-se grupos como a SINBA (Sociedade de Intercâmbio Brasil-África), o IPCN (Instituto de Pesquisa das Culturas Negras) e o MNU (Movimento Negro Unificado).

Em 1978 surge o Movimento Negro Contra a Discriminação Racial, que

passaram a desafiar a ditadura, expondo nas ruas o preconceito racial e social, a diferença salarial, e também demandas específicas das mulheres como o sexismo.

Através da luta desses movimentos conseguiu-se transformar várias reivindicações em leis como as da obrigatoriedade do ensino de História da África e a criminalização da discriminação racial.

- Década de 80

Buscando promover a história e a memória dos negros, Abdias Nascimento[7] criou em 1981 o *Ipeafro* (Instituto de Pesquisas e Estudos Afrobrasileiros). O objetivo do Instituto era valorizar e divulgar a história africana e dos negros nas escolas brasileiras produzindo material e suportes para professores e alunos.

A volta da democracia ao país e as discussões sobre uma nova Constituição leva o movimento negro a ganhar forças e, o mesmo, encontra respaldo no governo que tem interesse em promover estudos, institutos e leis que fomentem a igualdade racial ou ao menos diminuam a brecha existem entre brancos e negros.

Em 1984, em São Paulo, o governador Franco Montoro cria o primeiro Conselho de Participação da Comunidade Negra (CPDCN). Em 1988, o governo federal cria a Fundação Cultural Palmares.

Após as lutas do Movimento Negro Unificado, em 1989 é promulgada a Lei 7.716/1989, por iniciativa do deputado Alberto Caó, cujo texto determina que a discriminação racial e étnica passa a ser crime.

- Governo FHC

Com base em dados alarmantes do IBGE e IPEA sobre a profunda desigualdade socioeconômica entre negros e brancos, o presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, em 20 de novembro de 1995.

[7] Abdias do Nascimento foi um poeta, ator, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras.

- Governo LULA

Esse período de governo foi marcado por várias conquistas do movimento

negro.

Em 2003 é instituída a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade

Racial (SEPIR) que objetivava promover mecanismos de inclusão social para a população negra. Em 2006 foi aprovada a "Lei das Cotas", que tornou possível um grande aumento da participação da população afrodescendente nas universidades federais.

- Século XXI

O século XXI dá origem a um movimento negro bastante plural, cujas questões debatidas vão do combate ao racismo questões como o preconceito à mulher negra, ao homossexual negro, ao/a trans negro, entre outras.

Outro ponto importante nas discussões é o que envolve o genocídio da população negra, em especial os jovens, que são vítimas constantes das batidas policiais.

Além disso, a Lei de Cotas possibilitou o surgimento de novas lideranças intelectuais como é o caso de Djamila Ribeiro[8], Núbia Moreira[9] e a vereadora carioca Marielle Franco (PSOL/RJ), brutalmente assassinada por causa de suas lutas políticas em março de 2018. Em contra partida há os negros que lutam na contramão destas posturas, como é o caso do vereador de São Paulo Fernando Holliday (DEM/SP) que deseja revogar o dia da Consciência Negra.

4. AS MULHERES NEGRAS E O RACISMO NO BRASIL

As mulheres negras, trazidas da África exerciam principalmente trabalhos domésticos. Eram cozinheiras, faziam a arrumação doméstica, e foram amas de leite, alimentando os filhos de suas senhoras. As negras mais

[8] Djamila Taís Ribeiro dos Santos é uma feminista e acadêmica brasileira. É pesquisadora e mestre em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo. Tornou-se conhecida no país por seu ativismo na internet.
[9] Doutora em sociologia pela Universidade de Brasília (UNB).

bonitas eram escolhidas pelos senhores para serem concubinas e domésticas. E por serem objeto dos desejos sexuais dos homens, sofriam por parte da mulher branca os castigos mais variados e violentos. Assim, se a beleza dos dentes incomodava a sinhá, ela mandava arrancá-los.

Estuprada, surrada, explorada e separada de sua prole, a mulher escrava também lutou por liberdade. É o caso das representantes negras que veremos abaixo:

- **Dandara dos Palmares**

Uma das líderes mais conhecidas no Brasil, Dandara foi esposa de Zumbi. Ela lutou contra a escravidão em Palmares e morreu durante a disputa no Quilombo dos Macacos pertencente ao Quilombo de Palmares.

- **Anastácia**

Ajudava escravos que sofriam castigos, ou facilitava-lhes a fuga. Ficou conhecida ao lutar contra a violência física e sexual de um homem branco e receber como castigo usar uma mordaça de folha de flandres e uma gargantilha de ferro. Viveu na Bahia e em Minas Gerais, mas foi levada ao Rio de Janeiro no fim da vida, lá atribuíram-lhe vários milagres durante sua estadia.

- **Luiza Mahín**

Participou do levante na Revolta dos Malês, em 1835 e da Sabinada, em 1837. Trabalhava como ganhadeira (no comércio de rua).

- **Tereza de Benguela**

Mulher do líder do Quilombo de Quariterê ou do Piolho, no Mato Grosso, tem o dia 25 de julho destinado à comemoração do Dia de Tereza de Benguela. Sob seu comando, a comunidade cresceu militar e economicamente, incomodando o governo escravista. Presa em um dos confrontos do qual participou, Tereza não aceitando a condição de escrava suicidou-se.

- **Aqualtune**

Era filha do Rei do Congo e foi vendida para o Brasil. Lutou por sua

liberdade fugindo para Palmares. Era mãe de Ganga Zumba e avó de Zumbi. Há quem diga que a guerreira morreu queimada.

- **Zeferina**

Líder no quilombo de Urubu, na Bahia. Era angolana e foi trazida ainda criança para o Brasil. Há relatos de que a guerreira confrontava os capitães do mato com arco e flecha.

- **Maria Felipa de Oliveira**

Foi líder na Ilha de Itaparica, Bahia. Aprendeu a jogar capoeira para se defender. Sua missão era principalmente libertar seus descendentes e avós. Ficava escondida em Itaparica para acompanhar, durante a noite, a movimentação das caravelas lusitanas. Em seguida, rumava para Salvador para passar as informações ao Comando do Movimento de Libertação.

- **Acotirene**

Foi uma das primeiras mulheres a habitar o quilombo dos Palmares, antes de Ganga Zumba assumir o poder. Era considerada matriarca no Quilombo dos Palmares e conselheira dos primeiros negros refugiados na Cerca Real dos Macacos, que a consultavam sobre todos os assuntos, desde questões familiares até questões político-militares.

- **Adelina Charuteira**

Era uma das líderes no Maranhão, filha de uma escrava com um senhor, por isso, sabia ler e escrever. Apesar do pai, não foi libertada aos 17 anos, mas era ativamente parte da sociedade abolicionista de rapazes, o Clube dos Mortos. Para arrecadar dinheiro vendia charutos fabricados pelo pai, com essa articulação descobria vários planos de perseguição aos escravos.

- **Rainha Tereza do Quariterê**

Guerreira no Quilombo do Quariterê, em Cuiabá, comandou toda a estrutura política, econômica e administrativa do quilombo, mantendo um sistema de defesa com armas trocadas com homens brancos ou resgatadas pelos escravizados.

- **Mariana Crioula**

Era mucama em Vila das Vassouras, Rio de Janeiro. Se juntou com escravizados na maior fuga de escravos da história fluminense em 5 de novembro de 1838. Liderou a fuga e um quilombo com Manuel Congo.

- **Esperança Garcia**

Ousou a escrever uma carta para o presidente da Província de São José do Piauí, Gonçalo Lourenço Botelho de Castro, denunciando os maus-tratos físicos de que era vítima, ela e seu filho, por parte do feitor da Fazenda Algodões.

- **Maria Firmina dos Reis**

Foi considerada a primeira romancista brasileira. Escreveu o primeiro romance abolicionista, Úrsula, que narra a condição da população negra no Brasil com elementos da tradição africana.

- **Eva Maria de Bonsucesso**

Era uma escrava alforriada que vendia frutas e verduras no Rio de Janeiro. Foi agredida por um homem branco e conseguiu que ele fosse preso, e condenado pela agressão.

- **Maria Aranha**

Foi líder do Quilombo de Mola, no Tocantins. Venceu todos os ataques escravistas e organizou toda a sociedade do local.

- **Na Agontimé**

Era rainha do Benim e foi vendida como escrava para o Maranhão, até ganhou um novo nome, Maria Jesuína. Ela fundou a Casa das Minas e reconstruiu o culto aos ancestrais.

- **Tia Simoa**

Lider da luta contra a escravidão no Ceará, foi do Grupo de Mulheres Negras do Cariri, o Pretas Simoa.

- **Zacimba Gaba**

Princesa angolana. Zacimba acabou no Espírito Santo, onde provocou

uma revolta das pessoas escravizadas contra a Casa Grande. Lderou um quilombo onde foi rainha, comandando durante anos ataques aos navios, surgindo no meio da noite, em canoas precárias, para resgatar os negros escravos.

4.1. MULHERES NEGRAS NA ATUALIDADE

Apesar de séculos de luta, a situação das mulheres negras/afrodescendentes não mudou muito. Há ainda grande discriminação tanto social quanto econômica e trabalhista.

Segundo Jurema Werneck[10]:

> O racismo se manifesta das mais diversas formas no Brasil: está na falta de representatividade de homens e mulheres negras nos espaços públicos, nos guetos de exclusão e pobreza, mas também no imenso número de assassinatos que ocorrem todos os anos.
>
> O Mapa da Violência mostra que enquanto o homicídio de mulheres negras experimentou um crescimento de 54,2% entre 2003 e 2013, no mesmo período, o homicídio de mulheres brancas caiu 9,8%. Não bastasse a violência contra si, a mulher negra também experimenta com maior intensidade a violência contra seus filhos, irmãos e companheiros. De acordo com o Mapa da Violência de 2012, dos cerca de 30 mil jovens entre 15 e 29 anos assassinados por ano no Brasil, 93% são homens e 77% são negros[11].

São poucos os espaços preenchidos pela mulher em nossa sociedade, principalmente em se tratando de mulheres negras. No entanto, há personalidades que merecem ser conhecidas, como por exemplo:

- **Antonieta de Barros**

Nascida em 11 de julho de 1901, Antonieta de Barros foi educadora e jornalista, além disso, tornou-se a primeira mulher a integrar a Assembleia Legislativa de Santa Catarina**.**

- **Theodosina Rosário Ribeiro**

[10] Diretora Executiva da Anistia Internacional Brasil.
[11] Disponível em: https://anistia.org.br/o-racismo-nosso-de-cada-dia-e-situacao-da-mulher-negra-brasileira/.

Nascida em 1930, foi a primeira deputada negra na Assembleia Legislativa de São Paulo.

- **Benedita Sousa da Silva Sampaio**

Nasceu em 1942 na cidade do Rio de Janeiro. Em 1994, elegeu-se senadora, tornando-se a primeira mulher negra a ocupar uma vaga no Senado.

- **Maria Olívia Santana**

Nascida em Salvador no dia 25 de março de 1967 é uma política brasileira, educadora e **militante do movimento de mulheres negras brasileira**.

- **Enedina Alves**

Nasceu em 1913 numa família pobre. Foi a primeira mulher negra a se formar em engenharia no Brasil.

- **Viviane dos Santos Barbosa**

A baiana Viviane dos Santos Barbosa cursou bacharelado em engenharia química e bioquímica pela Delft University of Technology, na Holanda, e se formou em mestre em nanotecnologia na mesma instituição.

- **Maria Beatriz do Nascimento**

Nasceu em Aracaju, Sergipe em 1942, e migrou para o Rio de Janeiro, na década de 50. Cursou história na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), aos 28 anos de idade. Fez pós-graduação na Universidade Federal Fluminense (UFF), em 1981. Dedicou a vida à causa étnico-racial e formou o grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR), na Universidade Federal Fluminense, em meados dos anos 1983, almejando o envolvimento do corpo docente nos estudos sobre África.

- **Sonia Guimarães**

É a primeira mulher negra brasileira doutora em física pela University of Manchester Institute of Science and Technology e compõe, há 24 anos, o corpo docente do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA).

- **Simone Maia Evaristo**

É formada em biologia e citotecnologia[12] pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Simone Maia é presidente da Associação Nacional de Citotecnologia (Anacito). É a única brasileira no quadro de membros ativo, como membro diretor da Academia Internacional de Citologia (IAC).

- **Luiza Bairros**

Foi uma das personalidades mais respeitadas no combate à discriminação racial no Brasil e compôs o Movimento Negro Unificado (MNU). Também foi ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) durante o segundo governo Dilma Rousseff.

Jurema Werneck descreve a luta da mulher, e negra no Brasil da seguinte

forma:

> Ser mulher no Brasil de hoje, de certa forma, é ser parecida com ser mulher no Brasil… desde o começo. É ter que enfrentar o racismo, a violência, a exclusão, condições de vida extremamente precárias. E, por outro lado, ser mulher negra no Brasil de hoje é, como no passado, protagonizar lutas cotidianas para ocupar lugares e para que o mundo seja um lugar mais justo, seguro e íntegro para cada uma de nós. Ser mulher negra no Brasil de hoje é luta. É sinônimo de luta[13].

Há inúmeras outras personalidades femininas que lutam diariamente pela posição de igualdade na sociedade brasileira machista e preconceituosa. Ainda temos um longo caminho a trilhar nessa luta pela igualdade. É preciso que a sociedade passe a refletir sobre essa luta dos negros e das mulheres negras ao longo da história do Brasil, pois essas lutas é que transformam nossa sociedade e possibilita melhores condições para todos os brasileiros.

Para que essa conscientização ocorra, precisamos levar para a educação de base as discussões sobre essa trajetória do negro e das mulheres negras no Brasil.

[12] A Citotecnologia é uma área que surgiu a partir da necessidade de apoiar e expandir a realização do teste de Papanicolau e se configurou em uma ocupação técnica que elabora um laudo técnico em apoio ao diagnóstico de grande número de doenças, como o câncer, por exemplo, em amostras de praticamente todo o corpo humano. Disponível em: http://www.rets.epsjv.fiocruz.br/membros/associacao-nacional-de-citotecnologia-anacito.

[13] Disponível em: https://www.geledes.org.br/jurema-werneck-ser-mulher-negra-no-brasil-de-hoje-e-sinonimo-de-luta/.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que o racismo no Brasil constitui um fenômeno histórico, estrutural e persistente, cujas raízes estão diretamente relacionadas ao processo de colonização, à escravidão e às teorias que buscaram justificar a desigualdade entre os grupos étnico-raciais. Embora importantes avanços legislativos e institucionais tenham sido conquistados nas últimas décadas, a permanência das desigualdades sociais, econômicas e educacionais demonstra que o enfrentamento do racismo exige ações contínuas e articuladas entre o Estado, as instituições de ensino e a sociedade civil.

Nesse cenário, o Movimento Negro destaca-se como protagonista na defesa dos direitos da população negra, sendo responsável por importantes conquistas no campo das políticas públicas, da valorização da identidade afro-brasileira e da ampliação do debate sobre igualdade racial. Da mesma forma, a trajetória das mulheres negras revela uma história de resistência, liderança e protagonismo que, durante muito tempo, permaneceu invisibilizada pela historiografia tradicional, mas que representa elemento indispensável para a compreensão da formação social brasileira.

A educação assume papel estratégico nesse processo de transformação social, uma vez que possibilita a desconstrução de estereótipos, o reconhecimento das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação nacional e a promoção de práticas pedagógicas fundamentadas no respeito à diversidade e aos direitos humanos. Nesse sentido, a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representa importante instrumento para a construção de uma educação antirracista, inclusiva e comprometida com a formação cidadã.

Conclui-se, portanto, que o combate ao racismo ultrapassa a adoção de medidas legais, exigindo mudanças culturais, sociais e educacionais capazes de promover a equidade racial e o reconhecimento da pluralidade que caracteriza a sociedade brasileira. Assim, fortalecer a memória histórica, valorizar o protagonismo do Movimento Negro e ampliar o debate sobre as relações étnico-raciais constituem ações essenciais para a consolidação de uma sociedade democrática, justa e comprometida com a promoção da igualdade de direitos para todos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **LEI Nº 11.639**. Brasilia, 2003.

_____. **LEI Nº 11. 645**. Brasilia, 2008.

_____. **Constituição Federal.** Brasilia, 1988.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasilia, 2004.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo, 2007.

https://www.geledes.org.br

http://www.museuafrobrasil.org.br

https://www.todamateria.com.br

LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: as ações afirmativas no governo Lula. Novos Estudos CEBRAP**, vol. 87, p. 77-95, julho de 2010. Acessado em 28/03/2025.

MEDEIROS, Alexsandro M. População Negra**. 2011. Disponível em:** https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/populacao-negra/. Acesso em 28/03/2025.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Racismo e Educação das Relações Étnico-Raciais: um debate fundamental e ainda polêmico na sociedade brasileira**. Revista Lugar Comum n.º 45 – 2015.

OLIVEIRA, Idalina Maria Amaral de. **A ideologia do branqueamento na sociedade brasileira.** Secretaria de Estado da Educação Universidade Estadual do norte do Paraná, 2008. Disponível em: https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattac h=true&ref=24788&ext=pdf&k= Acesso em 05/07/2025.

PEREIRA, Amilcar Araujo (org). **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula.** Brasília: Fundação Vale, 2014.

PEREIRA, João Baptista Borges. Diversidade e pluralidade: o negro na sociedade brasileira. **Revista USP, 2015. Disponível em:** https://revistas.usp.br/revusp/pt_BR/article/view/13883. Acesso em 28/03/2025

PEREIRA, Mateus, Amorim, Gisella, Porto, Amélia. **Quilombolas e quilombos: histórias do povo brasileiro.** Belo Horizonte, 2012.

REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **Desafios para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.** In: XVI Jornada Nacional de Educação, 2012, Santa Maria, RS. Anais da XVI Jornada Nacional de Educação, 2012.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. Quilombos: identidade e história. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

O CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPRESSÃO, EXPLORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS

NAYARA ROBERTA DOS SANTOS [14]

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre o corpo e o movimento como dimensões constitutivas das experiências das crianças na Educação Infantil. Parte-se da compreensão de que os gestos, as expressões, os deslocamentos, as brincadeiras e as ações corporais não são manifestações secundárias do cotidiano, mas modos pelos quais bebês e crianças comunicam desejos, estabelecem relações, exploram o mundo e produzem conhecimentos. O objetivo é discutir como o movimento pode ser compreendido como linguagem da infância e como sua valorização implica escolhas pedagógicas relacionadas ao brincar, à organização do cotidiano, à participação e à inclusão. O estudo configura-se como ensaio teórico-reflexivo, fundamentado em pesquisa bibliográfica e análise de documentos orientadores, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade de São Paulo. O texto aborda o corpo como linguagem, a brincadeira como experiência corporal e cultural, as possibilidades de exploração e os desafios de uma prática que respeite os diferentes modos de participação. Defende-se que o movimento não deve ficar restrito a momentos específicos ou a propostas voltadas exclusivamente ao desempenho motor. Conclui-se que garantir experiências corporais diversificadas significa reconhecer as crianças em sua integralidade e assegurar condições para que possam agir, criar, comunicar-se e participar ativamente da vida coletiva.

Palavras-chave: Educação Infantil; corpo; movimento; brincadeira; múltiplas linguagens.

INTRODUÇÃO

A criança chega ao mundo e começa a conhecê-lo por meio do corpo. Antes de organizar suas experiências pela linguagem verbal, comunica-se por olhares, gestos, movimentos, expressões, aproximações e recusas. Ao tocar, alcançar, deslocar-se, experimentar diferentes posições e interagir com pessoas e objetos, constrói relações e atribui sentidos ao que vive. O corpo, portanto, não é apenas aquilo que a criança possui: é uma dimensão fundamental de sua presença, de sua comunicação e de sua participação no mundo.

[14] Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (**2020**); Professora efetiva na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, aprovada em concurso público.

Na Educação Infantil, essa compreensão exige reconhecer que o movimento não pode ser tratado somente como exercício físico, recreação ou preparação para aprendizagens futuras. Correr, equilibrar-se, dançar, imitar, inventar gestos, explorar diferentes ritmos e transformar movimentos em brincadeira são experiências que articulam pensamento, emoção, imaginação, cultura e convivência. A criança aprende também quando se movimenta, e muitas vezes é pelo movimento que revela questões, interesses e hipóteses que ainda não consegue expressar verbalmente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas e orientam que as propostas garantam experiências diversificadas às crianças (BRASIL, 2009). A Base Nacional Comum Curricular explicita essa dimensão no campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”, que contempla a exploração de possibilidades corporais, a expressão de emoções, a apropriação de gestos da cultura e a participação em brincadeiras e manifestações artísticas (BRASIL, 2017).

No Currículo da Cidade: Educação Infantil, a criança é reconhecida como sujeito potente, que aprende e se expressa por múltiplas linguagens, nas relações que estabelece com outras crianças, adultos, espaços e elementos culturais (SÃO PAULO, 2019). Essa perspectiva desloca o olhar de uma concepção de corpo que precisa ser disciplinado para uma compreensão que valoriza a ação, a expressão, a curiosidade e a autoria infantil.

Diante disso, este artigo parte da seguinte questão: como a Educação Infantil pode reconhecer e ampliar as experiências corporais das crianças, considerando o movimento como linguagem, expressão e produção de conhecimentos? O objetivo é refletir sobre o lugar do corpo no cotidiano pedagógico, discutindo a relação entre movimento e brincadeira, as experiências de exploração e criação, a mediação docente e o direito de todas as crianças à participação.

A relevância do tema está em problematizar práticas que ainda restringem o movimento a horários específicos, a exercícios repetitivos ou a momentos em que as crianças precisam “gastar energia”. Valorizar o corpo implica rever a organização do cotidiano, os espaços de circulação, os tempos disponíveis e, sobretudo, a maneira como os adultos interpretam as manifestações infantis.

PERCURSO METODOLÓGICO

O artigo caracteriza-se como ensaio teórico-reflexivo, de abordagem qualitativa, elaborado a partir de pesquisa bibliográfica e análise documental. A discussão foi organizada em quatro eixos: o corpo como linguagem da infância; a brincadeira como experiência corporal e cultural; o movimento nas explorações e interações cotidianas; e a responsabilidade pedagógica de garantir participação e inclusão.

No âmbito documental, foram considerados as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009; a Base Nacional Comum Curricular; e o Currículo da Cidade: Educação Infantil, publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. No diálogo bibliográfico, o texto mobiliza contribuições de Henri Wallon para pensar a integração entre movimento, afetividade e desenvolvimento, e de Tizuko Morchida Kishimoto para discutir o brincar como experiência cultural e educativa.

Por se tratar de um ensaio teórico-reflexivo, o trabalho não apresenta pesquisa de campo, entrevistas, observações sistematizadas de uma turma ou resultados empíricos. As situações mencionadas ao longo do texto são exemplos de experiências possíveis no cotidiano da Educação Infantil e servem para desenvolver a reflexão, não constituindo dados coletados em uma instituição.

O CORPO COMO LINGUAGEM E FORMA DE PARTICIPAÇÃO

Compreender o corpo como linguagem significa reconhecer que as crianças comunicam muito antes e para além das palavras. Um gesto de aproximação pode expressar interesse; um movimento de afastamento pode indicar desconforto; a repetição de uma ação pode revelar investigação; uma expressão facial pode acompanhar uma descoberta ou uma tentativa de interação. Essas manifestações precisam ser consideradas pelos adultos como formas legítimas de comunicação.

O corpo também carrega marcas da história e da cultura. Os gestos aprendidos nas relações familiares e comunitárias, as danças, os jogos, as formas de cumprimentar, os ritmos e as maneiras de ocupar os espaços fazem parte dos repertórios culturais das crianças. Assim, não existe uma única maneira de movimentar-se que possa ser tomada como padrão para todos. As

experiências corporais são atravessadas por contextos sociais, culturais, afetivos e individuais.

Wallon (2007) contribui para essa compreensão ao considerar que o desenvolvimento infantil envolve a integração entre dimensões motoras, afetivas e cognitivas. O movimento não aparece isolado do sentimento ou do pensamento: participa das relações da criança com o meio e com as pessoas. Essa perspectiva ajuda a superar a separação entre corpo e mente, ainda presente em práticas que valorizam a imobilidade como sinal de atenção e o movimento apenas como intervalo.

A BNCC apresenta o campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos” e propõe que as crianças explorem possibilidades corporais, criem gestos, olhares, mímicas e sons, apropriem-se de movimentos de sua cultura e expressem sensações e emoções em diferentes situações (BRASIL, 2017). O documento oferece uma referência importante para que o planejamento não reduza o movimento à repetição de gestos previamente demonstrados pelo adulto.

Quando o professor observa uma criança que percorre repetidamente um caminho, experimenta subir e descer de uma estrutura, acompanha o ritmo de uma música com movimentos próprios ou utiliza o corpo para representar um personagem, pode reconhecer processos de exploração e construção de sentidos. A observação não deve buscar enquadrar todas as ações em uma habilidade motora esperada, mas compreender o que a criança está experimentando e quais possibilidades podem ser ampliadas.

BRINCAR COM O CORPO: IMAGINAÇÃO, CULTURA E CONVIVÊNCIA

Na brincadeira, o corpo participa da criação de mundos possíveis. Uma criança que transforma um tecido em capa, que imita o movimento de um animal, que inventa uma dança ou que constrói um percurso com objetos está articulando movimento, imaginação e linguagem simbólica. O brincar permite que gestos cotidianos sejam transformados, que situações sejam recriadas e que as crianças experimentem diferentes posições e relações.

Kishimoto (2011) discute a importância dos jogos e das brincadeiras na educação, destacando sua relação com a cultura e com os processos de aprendizagem. Na Educação Infantil, essa contribuição ajuda a compreender

que brincar não é apenas um recurso para ensinar conteúdos: é uma experiência cultural própria da infância, na qual as crianças criam, negociam, repetem, modificam regras e compartilham significados.

Brincadeiras tradicionais, como rodas cantadas, amarelinha, estátua, esconde-esconde e jogos de imitação, possibilitam experiências corporais e também aproximam as crianças de repertórios culturais transmitidos entre gerações. Ao mesmo tempo, é importante abrir espaço para que inventem novas brincadeiras, transformem regras e tragam referências de seus territórios e de suas famílias. A cultura infantil não deve ser entendida como algo pronto, mas como produção que se renova nas interações.

Nas brincadeiras coletivas, o movimento também coloca em jogo a convivência. As crianças precisam perceber o espaço compartilhado, negociar percursos, combinar regras, lidar com diferentes ritmos e encontrar formas de continuar brincando diante de conflitos. O adulto pode apoiar essas negociações sem antecipar todas as soluções, reconhecendo que a convivência é aprendida nas experiências concretas do grupo.

É importante, contudo, evitar que toda brincadeira corporal seja convertida em uma proposta dirigida, com movimentos padronizados e um resultado esperado. Quando o adulto determina cada gesto, sequência e modo correto de execução, pode reduzir a possibilidade de invenção. A intencionalidade pedagógica não exige controlar a brincadeira; exige garantir condições, observar os processos e intervir quando necessário para ampliar a participação e proteger os direitos das crianças.

EXPLORAÇÃO, DESCOBERTA E CONHECIMENTO DO MUNDO

As experiências corporais estão presentes em muitas situações do cotidiano, não apenas nas propostas identificadas como movimento. Ao transportar objetos, abrir e fechar recipientes, experimentar diferentes apoios, percorrer espaços, manipular materiais, observar sombras ou acompanhar mudanças de ritmo, as crianças investigam relações entre o corpo, os objetos e o ambiente.

Essas experiências permitem construir noções relacionadas a espaço, distância, direção, velocidade, força, equilíbrio, ritmo e coordenação. Entretanto, não é necessário transformar cada vivência em uma sequência de exercícios

com finalidade mensurável. O valor educativo está também na exploração, na tentativa, na descoberta e na possibilidade de a criança atribuir sentido ao que faz.

A música, a dança, o teatro e as brincadeiras de faz de conta ampliam as formas de expressão corporal. Ao acompanhar uma música, criar movimentos próprios, experimentar pausas e intensidades ou representar personagens, a criança explora relações entre som, gesto, emoção e imaginação. É importante oferecer repertórios variados, sem restringir a experiência à imitação de coreografias ou à reprodução de movimentos adultos.

Os espaços externos também podem favorecer experiências ricas: correr em diferentes superfícies, observar o movimento das folhas, acompanhar sombras, brincar com água e areia, explorar pequenos desníveis ou perceber mudanças do clima. O contato com elementos naturais amplia as possibilidades sensoriais e investigativas, desde que haja planejamento, supervisão e atenção às condições de segurança.

Uma proposta corporal significativa não precisa ser complexa nem depender de equipamentos específicos. Materiais simples, quando selecionados com cuidado, podem convidar a diferentes usos: tecidos, caixas, bolas, cordas, bambolês, blocos e elementos naturais podem compor situações de exploração. O essencial é que a criança tenha liberdade para experimentar diferentes possibilidades e que os materiais sejam adequados à faixa etária, ao contexto e às necessidades do grupo.

MEDIAÇÃO DOCENTE: OBSERVAR, ACOLHER E AMPLIAR POSSIBILIDADES

O papel do professor não consiste em ensinar um repertório único de movimentos nem em manter as crianças permanentemente sob comando. Sua responsabilidade é organizar condições para que o corpo possa ser vivido como linguagem e experiência, observando os interesses do grupo, garantindo segurança e oferecendo desafios possíveis. Isso requer planejamento, mas também disponibilidade para rever o que foi previsto diante das iniciativas das crianças.

Observar é fundamental para compreender como cada criança participa. Algumas demonstram interesse por movimentos amplos e deslocamentos;

outras preferem explorar gestos pequenos, ritmos, manipulações ou movimentos realizados em um espaço mais restrito. Há crianças que observam por um tempo antes de se envolver. O professor precisa reconhecer esses diferentes modos de aproximação, evitando interpretar a participação apenas pela execução imediata de uma ação.

A mediação pode ocorrer por meio de perguntas, comentários, convites, organização de materiais e intervenções que ampliem a experiência sem retirar a autoria infantil. Em vez de demonstrar uma única maneira de realizar um percurso, por exemplo, o adulto pode disponibilizar possibilidades variadas e observar as soluções criadas pelas crianças. Em uma brincadeira musical, pode acolher movimentos inventados, em vez de exigir que todos acompanhem a mesma sequência.

Também é necessário refletir sobre práticas que associam disciplina à contenção corporal. Solicitar que crianças pequenas permaneçam sentadas por longos períodos, interromper constantemente suas explorações ou tratar o movimento como comportamento inadequado pode limitar oportunidades de aprendizagem e expressão. Isso não significa ausência de combinados: significa construir orientações claras e coerentes com a necessidade de movimento, com a segurança e com o respeito ao coletivo.

A documentação pedagógica pode apoiar esse trabalho quando registra processos, e não apenas resultados. Fotografias, anotações e relatos podem ajudar a equipe a perceber como as crianças utilizam os espaços, que movimentos inventam, quais experiências repetem e de que modo interagem. Esses registros devem respeitar as orientações institucionais sobre imagem e privacidade e servir à reflexão sobre o planejamento.

INCLUSÃO E RESPEITO ÀS DIFERENTES FORMAS DE MOVIMENTAR-SE

Valorizar o movimento como linguagem exige reconhecer que as crianças não se movimentam da mesma maneira, nem precisam alcançar desempenhos idênticos. Idade, experiências anteriores, características individuais, condições de acessibilidade e contextos culturais influenciam os modos de participação. Uma prática comprometida com os direitos das crianças não compara desempenhos nem transforma habilidades motoras em critérios para definir quem participa melhor.

A inclusão precisa estar presente desde o planejamento. Isso envolve observar barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, oferecer diferentes formas de participação e adaptar materiais ou percursos quando necessário. Em uma brincadeira com música, por exemplo, a participação pode ocorrer por meio de movimentos amplos, gestos menores, expressões faciais, uso de objetos sonoros ou outras formas de comunicação e interação.

Também é importante considerar que algumas crianças podem precisar de mais tempo para observar antes de participar, de apoio para deslocar-se ou de alternativas que respeitem suas necessidades sensoriais. A mediação deve ampliar possibilidades sem expor a criança, forçá-la a realizar movimentos ou colocá-la em situações de comparação. O objetivo é garantir pertencimento e participação, não uniformidade.

O corpo é também dimensão da identidade. As experiências pedagógicas precisam valorizar diferentes corpos, características e repertórios culturais, evitando comentários que constranjam, estereótipos ou expectativas rígidas sobre como cada criança deve se movimentar. Acolher a diversidade significa criar um cotidiano em que todas as crianças sejam reconhecidas como participantes legítimas das brincadeiras e das experiências coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida permite afirmar que o corpo e o movimento ocupam lugar central na Educação Infantil porque constituem formas pelas quais as crianças comunicam-se, exploram, brincam, estabelecem relações e produzem conhecimentos. Gestos, expressões, deslocamentos e ações corporais não são manifestações acessórias do cotidiano: integram a experiência infantil e precisam ser reconhecidos no planejamento pedagógico.

A discussão também evidenciou que o movimento não deve ficar restrito a momentos específicos, a exercícios repetitivos ou a propostas voltadas exclusivamente ao desenvolvimento motor. Ele atravessa as brincadeiras, as experiências artísticas, as interações, as investigações e os momentos cotidianos de cuidado. Garantir sua presença significa organizar tempos e espaços que permitam às crianças experimentar, criar, repetir, transformar e atribuir sentidos às próprias ações.

O professor tem papel essencial nesse processo ao observar as manifestações infantis, reconhecer diferentes formas de participação e propor condições para ampliar as experiências sem controlar todos os seus percursos. A intencionalidade pedagógica se expressa na escolha dos materiais, na organização do cotidiano, na atenção à segurança e na disponibilidade para escutar o que as crianças comunicam por meio do corpo.

Por fim, uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças precisa assegurar experiências corporais inclusivas, respeitando singularidades, ritmos e modos diversos de expressão. Não se trata de formar crianças com desempenhos iguais, mas de garantir que todas encontrem oportunidades reais de participar, brincar, explorar e construir vínculos. Reconhecer o corpo como linguagem é reconhecer a criança em sua integralidade e afirmar a infância como tempo de experiências, descobertas e produção de cultura.

REFERÊNCIAS

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: CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

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

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE SÃO PAULO: ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA

NICOLI GABRIEL DE LIMA

RESUMO

Este estudo aborda a importância da formação continuada de professores para a efetivação da educação inclusiva, com ênfase no atendimento pedagógico aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no estado de São Paulo. Parte-se da compreensão de que os docentes constituem sujeitos fundamentais no processo de escolarização e que, diante da presença crescente de estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, torna-se necessário ampliar as possibilidades de formação e compartilhamento de práticas pedagógicas inclusivas. Considerando que a educação inclusiva é assegurada pela legislação brasileira, questiona-se: quais são as possibilidades de formação continuada sobre o atendimento educacional de estudantes com TEA ofertadas aos professores do estado de São Paulo? O objetivo central é identificar aulas, cursos, formações e/ou especializações em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que abordem a atuação pedagógica junto aos estudantes com TEA. Como objetivo específico, busca-se analisar e descrever as propostas formativas encontradas, considerando suas características e relação com a prática docente. Para tanto, realizou-se pesquisa documental a partir de buscas na internet, complementada pela análise da literatura sobre formação docente e educação inclusiva. Os resultados indicam diferentes possibilidades formativas, mas também limitações relacionadas à abrangência, ao aprofundamento específico sobre o TEA, ao custo de determinadas formações e à necessidade de maior articulação entre os conhecimentos produzidos nos espaços formativos e a realidade escolar. Conclui-se que a formação continuada é fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, devendo estar articulada às condições concretas de trabalho, ao acompanhamento institucional e à colaboração entre os profissionais envolvidos no processo educacional.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Formação Continuada; Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação Docente.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Formação Continuada; Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil estabelece, em seu Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, Da Educação, que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A educação é, portanto, reconhecida constitucionalmente como um direito de todos e um dever do Estado e da família. A partir desse princípio, a Constituição Federal também estabelece, em seu artigo 206, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e, no artigo 208, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Embora esses princípios estejam estabelecidos desde 1988, a consolidação de práticas educacionais efetivamente inclusivas constitui um processo histórico, político e pedagógico em permanente construção. Nesse percurso, diferentes documentos e legislações contribuíram para a ampliação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência e para a transformação das concepções relacionadas à Educação Especial.

Vieira (2014) e Vieira e Omote (2021) apresentam uma análise desse processo, destacando documentos que integram a trajetória da Educação Especial brasileira, entre eles:

- Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996);
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Segundo Vieira (2014), a evolução social e política relacionada à Educação Especial ocorreu de maneira desigual, de modo que a legislação e as ações

governamentais nem sempre acompanharam, na mesma velocidade, as demandas apresentadas pela população. A autora destaca que as escolas e as equipes escolares necessitam de suporte para a efetivação das práticas inclusivas, uma vez que, sem condições adequadas, determinadas práticas denominadas inclusivas podem, contraditoriamente, manter processos de segregação.

Vieira e Omote (2021) apontam que, atualmente, o cenário apresenta avanços decorrentes da ampliação das políticas públicas e da legislação relacionada à inclusão. Entretanto, a efetivação da Educação Inclusiva depende também das condições socio pedagógicas construídas no cotidiano escolar e da formação dos profissionais envolvidos nesse processo. Dessa forma, a legislação constitui uma importante base para a garantia de direitos, mas sua existência não assegura, isoladamente, a concretização da inclusão.

Ao longo dos anos, diferentes estados brasileiros também desenvolveram normas próprias destinadas a regulamentar e complementar as diretrizes nacionais. No estado de São Paulo, o Decreto nº 67.635, de 06 de abril de 2023, assegura, em seu artigo 2º, o direito à matrícula em classes comuns do ensino regular, bem como à permanência, participação e qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial (SÃO PAULO, 2023).

Nesse contexto, a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, constitui modalidade de ensino transversal que deve contribuir para garantir aos estudantes elegíveis aos seus serviços o direito de frequentar classes comuns do ensino regular e receber os apoios necessários ao seu processo de escolarização.

O mesmo decreto estabelece serviços relacionados à Educação Especial, entre eles o Professor Especializado, o Atendimento Educacional Especializado, o Projeto de Ensino Colaborativo e o Profissional de Apoio Escolar para atividades de vida diária ou atividades escolares (SÃO PAULO, 2023). Entre os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial encontram-se aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Dessa maneira, o estado de São Paulo estabelece, por meio de sua legislação, mecanismos destinados a garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Todavia, a

existência de dispositivos legais não elimina os desafios encontrados no cotidiano das escolas. Como aponta Vieira (2014), as condições concretas nas quais a inclusão acontece precisam ser consideradas, pois são elas que podem favorecer ou dificultar a efetivação dos direitos assegurados.

Nesse cenário, torna-se importante considerar a crescente presença de estudantes com TEA nas escolas regulares. Dados divulgados pelo Center for Disease Control and Prevention (CDC) indicaram, em levantamento divulgado em 2023, uma estimativa de prevalência de aproximadamente uma criança com TEA a cada 36 crianças avaliadas. A informação foi amplamente divulgada pela imprensa brasileira[15].

É necessário, entretanto, interpretar esses dados com cautela. O crescimento dos registros de pessoas identificadas com TEA não deve ser compreendido exclusivamente como aumento da ocorrência do transtorno, uma vez que mudanças nos critérios diagnósticos, ampliação do acesso à avaliação, maior conhecimento social e maior reconhecimento das características do espectro também contribui para a identificação de novos casos (VIEIRA; OMOTE, 2021).

O conceito de espectro evidencia a diversidade existente entre as pessoas diagnosticadas com TEA. A Associação Americana de Psiquiatria, por meio do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, caracteriza o transtorno como uma condição do neurodesenvolvimento associada a dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014).

Zanolla et al. (2015) destacam características que podem estar associadas ao TEA, entre elas comportamentos motores ou verbais estereotipados, respostas sensoriais incomuns, adesão excessiva a rotinas, padrões ritualizados de comportamento e interesses restritos, fixos ou intensos. A diversidade na manifestação dessas características contribui para a compreensão do TEA enquanto espectro, reforçando a necessidade de considerar as particularidades de cada indivíduo.

[15] Reportagem “1 a cada 36 crianças tem autismo, diz CDC; entenda por que número de casos aumentou tanto nas últimas décadas”, G1, Editorial de Educação, 02/04/2023. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/02/1-a-cada-36-criancas-tem-autismo-diz-cdc-entendapor-que-numero-de-casos-aumentou-tanto-nas-ultimas-decadas.ghtml. Acesso em: 10 jun. 2023.

Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016) destacam que características relacionadas à interação social, ao comportamento e à comunicação podem repercutir no processo de aprendizagem. Zanolla et al. (2020) acrescentam que determinadas dificuldades podem tornar-se mais evidentes ao longo do desenvolvimento, sendo necessário oferecer apoio adequado para favorecer a participação dos estudantes em diferentes contextos.

Com a presença de estudantes com TEA nas classes comuns, as escolas precisam desenvolver estratégias capazes de atender à diversidade existente no espaço escolar. Fonseca, Junior e Capellini (2011) destacam que cabe à escola buscar compreender as necessidades dos estudantes e construir condições para seu desenvolvimento educacional e social.

Souza, Martins e Barcelos (2022) analisaram a produção acadêmica da pós-graduação brasileira, considerando dissertações e teses produzidas entre 2019 e 2021 sobre a formação docente para a inclusão escolar de estudantes com TEA. Inicialmente, foram identificados 118 trabalhos e, após a aplicação dos critérios estabelecidos pelos pesquisadores, 13 foram selecionados.

Os autores identificaram que, embora a falta de formação docente para a inclusão de estudantes com TEA fosse reconhecida em grande parte dos trabalhos, muitas pesquisas concentravam-se diretamente nos estudantes, investigando estratégias de ensino e socialização. Os estudos que incluíram a preparação dos professores para a aplicação das estratégias apresentaram resultados relevantes, reforçando a importância da formação docente.

A análise realizada por Souza, Martins e Barcelos (2022) também evidenciou a distribuição das pesquisas entre diferentes estados brasileiros. O Paraná apresentou quatro estudos, seguido por Ceará, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Rio Grande do Norte, com dois estudos cada, e Rio Grande do Sul, com um estudo.

Os resultados apresentados pelos autores reforçam a existência de uma demanda relacionada à formação dos professores. Os estudantes com TEA já estão presentes nas escolas regulares e, portanto, é necessário discutir de que maneira os profissionais podem receber suporte para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

Diante desse cenário, esta pesquisa parte da seguinte questão: quais são as possibilidades de formação continuada sobre atendimento educacional para pessoas com TEA ofertadas aos professores do estado de São Paulo?

O objetivo central consiste em identificar possibilidades de aulas, cursos, formações e/ou especializações em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que tratem da atuação pedagógica junto aos estudantes com TEA e que sejam destinadas a professores da educação básica no estado de São Paulo.

Como objetivos específicos, busca-se:

a) identificar propostas formativas relacionadas à Educação Especial e ao TEA disponíveis aos professores no estado de São Paulo;

b) descrever as características das formações encontradas, considerando modalidade, carga horária, público-alvo e possibilidades de acesso;

c) analisar a relação entre as propostas formativas identificadas e as demandas da prática pedagógica inclusiva;

d) refletir sobre possibilidades de aproximação entre formação docente, universidade e realidade escolar.

Parte-se da compreensão de que os professores precisam desenvolver a capacidade de refletir sobre a própria prática, avaliar suas ações e reconstruir estratégias de maneira contínua. Assim, a observação, a reflexão e a transformação da prática constituem processos permanentes de desenvolvimento profissional.

A pesquisa justifica-se pela literatura que aponta a necessidade de formações que acolham os professores e ofereçam conhecimentos e estratégias relacionadas ao trabalho pedagógico com estudantes com TEA. Mais do que ampliar a quantidade de cursos disponíveis, torna-se necessário analisar sua pertinência, acessibilidade e relação com a realidade escolar.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação de natureza qualitativa, com abordagem documental, fundamentada na literatura sobre Educação Especial, Educação Inclusiva, Transtorno do Espectro Autista e formação docente.

A escolha do estado de São Paulo como recorte territorial relaciona-se à experiência da pesquisadora e ao contexto no qual a investigação foi

desenvolvida. Guerra (2014) destaca que, nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, a relação do pesquisador com o objeto investigado pode constituir elemento relevante para a construção da pesquisa, desde que explicitada e articulada aos procedimentos metodológicos.

O estado de São Paulo também apresenta relevância enquanto recorte de investigação devido à sua dimensão populacional e à abrangência de sua rede educacional (MATTAR; RAMOS, 2021).

A pesquisa documental teve como objetivo identificar propostas de formação destinadas a profissionais da educação e relacionadas à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com atenção específica ao atendimento de estudantes com TEA.

A coleta de informações foi realizada por meio de buscas na internet, considerando a perspectiva de um professor interessado em localizar possibilidades de formação relacionadas ao tema. Foram utilizadas diferentes combinações de descritores, entre eles termos relacionados a “Educação Especial”, “Educação Inclusiva”, “TEA”, “autismo”, “formação continuada”, “professores” e “São Paulo”.

A utilização da internet como espaço de busca relaciona-se ao desenvolvimento das tecnologias digitais e à ampliação do acesso a documentos, cursos, páginas institucionais e informações educacionais. D'Andréa (2006) destaca o impacto das tecnologias sobre os processos de produção, circulação e acesso à informação.

O procedimento adotado buscou aproximar-se de uma pesquisa que poderia ser realizada por um profissional da educação interessado em encontrar uma formação relacionada ao TEA. Após a identificação das propostas, foram observadas informações disponíveis nas páginas institucionais das instituições responsáveis, considerando critérios como público-alvo, modalidade, carga horária, abrangência temática e possibilidade de acesso.

Foram priorizadas propostas que apresentavam relação direta com a formação de profissionais da educação e com a Educação Especial, especialmente aquelas que abordavam o TEA. A seleção considerou as formações identificadas na primeira página dos resultados da plataforma de busca, estabelecendo um recorte necessário diante da grande quantidade de resultados disponíveis na internet.

Além da pesquisa documental, a investigação também incorporou elementos da experiência da pesquisadora enquanto professora e estudante, bem como observações realizadas durante uma formação em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com foco em TEA, ministrada pela orientadora.

A observação dessa formação possibilitou analisar não apenas o conteúdo apresentado, mas também aspectos relacionados ao planejamento, à organização, à interação entre participantes e formadora e às possibilidades de relação entre os conhecimentos discutidos e a prática educacional.

A análise das informações foi orientada pelos pressupostos da Análise de Conteúdo, considerando a organização, categorização e interpretação dos dados encontrados (BARDIN, 2003). A análise documental foi utilizada para sistematizar as características das propostas formativas identificadas.

A pesquisa também dialoga com elementos da Análise de Discurso ao considerar a maneira como determinados conceitos relacionados à inclusão, ao TEA e à formação docente são apresentados nas propostas formativas e nos discursos observados durante a formação acompanhada.

A investigação, portanto, não pretende estabelecer uma classificação absoluta entre os cursos encontrados, mas compreender suas características e discutir em que medida podem contribuir para a formação de professores diante das demandas da Educação Inclusiva.

É importante destacar que, por se tratar de uma pesquisa realizada a partir de informações disponíveis na internet, os resultados correspondem ao período de coleta realizado pela pesquisadora. Cursos podem ser reformulados, encerrados, atualizados ou disponibilizados em diferentes modalidades posteriormente. Dessa maneira, os resultados devem ser compreendidos dentro do recorte temporal e metodológico estabelecido.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A Análise de Conteúdo constitui um procedimento interpretativo que pressupõe organização sistemática do material analisado, permitindo sua posterior categorização e interpretação (BARDIN, 2003; GUERRA, 2014).

Neste estudo, a análise documental concentrou-se nas propostas de formação relacionadas à Educação Especial e ao TEA encontradas durante as buscas

realizadas na internet. As informações foram inicialmente organizadas e, posteriormente, agrupadas de acordo com suas características.

Foram considerados, principalmente, os seguintes aspectos:

- instituição responsável;
- modalidade da formação;
- carga horária;
- público-alvo;
- temática;
- possibilidade de acesso;
- relação com a formação de professores;
- aproximação com a prática pedagógica.

Os resultados foram organizados no Quadro 1, apresentado a seguir.

QUADRO 1 – Relação descritiva das formações especializadas em TEA no estado de São Paulo

	CURSO	INSTITUIÇÃO	TEMA CENTRAL	VALOR
1	Capacitação	Escola de Formação dos Profissionais da Educação (EFAPE)	Da educação especial para profissionais da educação	Gratuito
2	Especialização	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)	Educação Especial na Perspectiva Inclusiva com ênfase em TGD/TEA	Pago
3	Pós-Graduação	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Distúrbios do Desenvolvimento	Pago

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

A partir da análise das informações encontradas, foram identificadas três possibilidades formativas com características distintas: uma formação continuada ofertada pela rede pública, uma especialização universitária e uma formação em nível de pós-graduação stricto sensu.

Essa diversidade demonstra que existem diferentes níveis de aprofundamento disponíveis aos profissionais interessados no tema. Entretanto, o acesso e a finalidade de cada formação são distintos, sendo necessário considerar essas diferenças na análise.

LIMITAÇÕES DA PESQUISA

É necessário considerar algumas limitações deste estudo. A pesquisa concentrou-se em uma busca documental realizada na internet e nas propostas formativas identificadas a partir dos descritores utilizados. Dessa maneira, outras

iniciativas de formação podem existir e não ter sido encontradas durante o período da coleta.

Além disso, as páginas institucionais podem sofrer alterações e os cursos podem ser reformulados, encerrados ou disponibilizados em diferentes modalidades posteriormente.

Outro aspecto a ser considerado é que a investigação não teve como objetivo avaliar a eficácia dos cursos a partir da percepção dos participantes. O foco esteve na identificação e análise documental das propostas disponíveis.

Dessa forma, estudos posteriores poderiam ampliar a investigação por meio de entrevistas ou questionários com professores que participaram das formações, buscando compreender em que medida os conhecimentos adquiridos foram incorporados às práticas pedagógicas.

Também seria relevante investigar a percepção dos próprios estudantes e de suas famílias sobre as práticas inclusivas desenvolvidas nas escolas, ampliando a compreensão sobre os diferentes sujeitos envolvidos no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, foi possível identificar algumas questões relevantes relacionadas às possibilidades de formação continuada sobre TEA destinadas aos profissionais da educação no estado de São Paulo.

O primeiro aspecto que se destaca é a importância do acolhimento e da criação de espaços de escuta e compartilhamento de experiências. Os docentes precisam encontrar ambientes nos quais possam apresentar suas dúvidas, dificuldades e experiências sem que isso seja interpretado como incapacidade profissional.

A formação continuada precisa contribuir para que os professores se sintam mais seguros para refletir sobre suas práticas e construir novas possibilidades pedagógicas.

Outro ponto relevante diz respeito ao período destinado à formação. Considerando a sobrecarga de trabalho dos professores, os momentos destinados ao trabalho pedagógico coletivo podem constituir espaços importantes para o desenvolvimento de discussões relacionadas à Educação Inclusiva.

Esses momentos podem favorecer a construção coletiva do conhecimento, a troca de experiências e o fortalecimento da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2003.

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, 1996.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, artigo e214220, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 de jul. 2026.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SHIBUKAWA, Priscila Nogueira; RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 13, n. 2, p. 87-94, abr/jun 2016.

FONSECA, Kátia de Abreu; JUNIOR, Francisco José de Lima; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. Bauru: Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", 2011.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. *Manual de pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Centro Universitário Una, 2014. Grupo Ănima Educação.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mista. São Paulo: Edições 70, 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educ. rev., v. 33, 2009.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 67.635, de 06 de abril de 2023*. Dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 2023.

SILVA, Raissa Maria Aragão da. Contribuições da formação continuada de professores frente ao transtorno do espectro autista. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 8, n. 1, p. 71-82, jan.-jun. 2021.

VIEIRA, Camila Mugnai. Atitudes sociais em relação à inclusão: Efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos. Marília, 2014.

ZANOLLA, T. A. et al. Causas genéticas, epigenéticas e ambientais do transtorno do espectro autista. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 29-42, 2015

VOCÊ TEM FOME DE QUÊ? A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, EDUCATIVA E CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL RESUMO

PATRICIA HELENA TULIO FARIAS

RESUMO

Este artigo apresenta o relato de experiência do projeto “Você tem fome de quê?”, desenvolvido na EMEI 7 de Setembro, na cidade de São Paulo, com crianças de 4 a 6 anos, a partir da observação cotidiana dos momentos de alimentação escolar.
O projeto surgiu diante da recusa frequente de alimentos, do descarte de refeições e da necessidade de ampliar a relação das crianças com diferentes sabores, aromas, texturas, cores e formas de apresentação dos alimentos. Partindo da compreensão de que a alimentação na Educação Infantil ultrapassa sua dimensão biológica e se constitui também como experiência social, cultural, afetiva, estética e educativa, foram desenvolvidas ações de escuta das crianças, conversas com as turmas, produções artísticas, registros fotográficos e organização de uma exposição no refeitório.A proposta fundamenta-se nos princípios da escuta sensível, do protagonismo infantil e das múltiplas linguagens da criança, dialogando com Loris Malaguzzi, Ana Mae Barbosa, John Dewey e Ailton Krenak. Os registros indicam ampliação do interesse das crianças pelos alimentos, maior disposição para experimentar frutas e outros itens oferecidos na escola e ressignificação do refeitório como espaço de convivência, investigação, criação e aprendizagem. O projeto também evidencia a importância de considerar os diferentes contextos familiares e culturais, bem como as especificidades alimentares de crianças com deficiência e transtorno do espectro autista.

Palavras-chave: Educação Infantil; alimentação escolar; arte; protagonismo infantil; escuta sensível; experiência estética.

1. Introdução

“Você tem fome de quê?” é uma pergunta que ultrapassa a necessidade biológica de alimentar-se. Na Educação Infantil, perguntar sobre a fome significa também perguntar sobre desejos, memórias, culturas, afetos, relações, descobertas e experiências.
O projeto apresentado neste artigo surgiu a partir da observação cotidiana dos momentos de alimentação das crianças de todas as turmas do turno da manhã

da EMEI 7 de Setembro. Durante esse acompanhamento, realizado pela professora Patrícia Tulio, foi possível perceber situações recorrentes de recusa alimentar, descarte imediato de refeições e pouca disposição para experimentar determinados alimentos, inclusive entre crianças veteranas da unidade.

A observação revelou, entretanto, que a relação das crianças com a alimentação não se limitava à aceitação ou rejeição dos alimentos. Nas conversas realizadas com as turmas, elas demonstravam conhecimentos, preferências, memórias familiares e diferentes percepções sobre os alimentos.Algumas associavam determinados sabores às suas casas e familiares; outras relacionavam a alimentação à saúde e ao crescimento; algumas demonstravam curiosidade, enquanto outras apresentavam resistência diante de alimentos desconhecidos.

Diante desse contexto, surgiu a necessidade de pensar a alimentação como uma experiência pedagógica capaz de envolver o corpo, os sentidos, a linguagem, a arte, a cultura e as relações.
A proposta foi, portanto, criar possibilidades para que as crianças não apenas comessem, mas observassem, experimentassem, conversassem, registrassem, criassem e produzissem sentidos sobre aquilo que comiam.

2. Alimentação escolar: de uma perspectiva assistencial ao direito à alimentação.

A história da alimentação escolar no Brasil e, particularmente, na cidade de São Paulo, apresenta importantes transformações.
Inicialmente marcada por uma perspectiva assistencial, a alimentação oferecida nas instituições escolares estava fortemente relacionada à necessidade de garantir às crianças algum alimento durante o período em que permaneciam na escola.

Na década de 1930, com os parques infantis, já eram oferecidos alimentos às crianças. Na década de 1950, o Brasil passou a receber leite em pó por meio de doações internacionais realizadas pela UNICEF. Inicialmente destinado à região Nordeste, o produto posteriormente passou a ser distribuído nas principais cidades brasileiras por meio da alimentação escolar.

Na década de 1960, países da América Latina receberam dos Estados Unidos diferentes gêneros alimentícios, como trigo, aveia, farinha de milho, leite desnatado, manteiga e óleo vegetal. Em São Paulo, nesse período, teve início a distribuição da chamada sopa escolar, produzida a partir de alimentos arrecadados por professores e disponibilizados por famílias que tinham condições de colaborar.
A alimentação escolar assumia, naquele contexto, uma função predominantemente assistencial: alimentar a criança e combater a fome. Eram comuns preparações como mingaus, sopas industrializadas, arroz-doce pronto e compostos lácteos. Mesmo no início da década de 1990, ainda havia

significativa presença de alimentos industrializados nas escolas.

A partir da década de 1970, ampliaram-se as preocupações relacionadas à saúde e às necessidades nutricionais dos estudantes, com a contratação de médicos e nutricionistas para acompanhamento. A quantidade de horas que a criança permanecia na escola passou a ser considerada para definir a alimentação oferecida durante o período escolar.

Em 1973, ocorreu uma semana de debates sobre alimentação escolar em São Paulo, representando um movimento importante na construção de uma oferta alimentar mais sistemática e planejada para as crianças.
Na década de 1980, o crescimento das creches, impulsionado também pelo movimento de mulheres trabalhadoras que reivindicavam espaços seguros para seus filhos durante o período de trabalho, fortaleceu a compreensão da alimentação como parte das responsabilidades institucionais relacionadas ao cuidado e à educação das crianças pequenas.

Esse percurso histórico contribuiu para que a alimentação escolar deixasse progressivamente de ser compreendida apenas como ação assistencial e passasse a ser reconhecida como direito da criança e responsabilidade do Estado.
A legislação de 2009 estabeleceu, entre outras diretrizes, a aquisição de alimentos provenientes da agricultura familiar e a necessidade de pensar a alimentação escolar na perspectiva da alimentação saudável e do direito do estudante.

3. Novas perspectivas para a alimentação escolar em São Paulo.

Na cidade de São Paulo, diferentes políticas e ações contribuíram para a construção de uma concepção mais ampla de alimentação escolar.

Em 2018, o Decreto nº 58.154 criou a Divisão de Educação Alimentar e Nutricional (DIEDAN), vinculada à Coordenadoria de Alimentação Escolar (CODAE). Nesse período, foram implementadas melhorias nos cardápios, com ampliação da oferta de frutas, legumes e alimentos integrais.
Também ocorreu a inserção progressiva de outras leguminosas, além dos tradicionais feijões carioca e preto, como grão-de-bico, ervilha e lentilha. Nesse contexto, foi lançado o projeto “Cardápio Escolar Sustentável”, em parceria com a Sociedade Vegetariana Brasileira.

Outro avanço foi o desenvolvimento do Sistema de Gestão do Programa de Alimentação Escolar (SIGPAE), pela Secretaria Municipal de Educação em conjunto com a equipe técnica da CODAE, possibilitando a organização e o gerenciamento de processos e informações relacionados ao Programa de Alimentação Escolar no município.

Em 2019, novos alimentos orgânicos foram incorporados, como molho de tomate e doce de banana, ao mesmo tempo em que houve a expansão do Programa CEI Amigo do Peito, reconhecido nacionalmente. Também aumentou o número de dietas especiais destinadas a estudantes com necessidades alimentares específicas.

Em 2020, o Programa CEI Amigo do Peito recebeu a primeira colocação no Premia Sampa, na categoria Políticas Públicas.

Durante a pandemia de COVID-19, a Secretaria Municipal de Educação buscou garantir a alimentação dos estudantes por meio da distribuição de recursos financeiros, utilizando cartão magnético para aquisição de alimentos. Também foram elaborados documentos orientadores para o retorno às aulas presenciais e estabelecidos novos procedimentos relacionados à segurança alimentar.
Nesse processo, destaca-se a Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para a Educação Infantil, construída por nutricionistas e professores a partir de práticas educativas já desenvolvidas nas unidades e articulada ao Currículo da Cidade – Educação Infantil.

A orientação representa uma mudança significativa de perspectiva ao considerar que a alimentação envolve não apenas nutrientes, mas também tempo, escolhas, ritmos, relações, cultura, emoções, autonomia e experiências sensoriais.

É nesse contexto que se insere o projeto “Você tem fome de quê?”.

4. Alimentação como experiência educativa, cultural e estética

A alimentação na Educação Infantil ultrapassa sua função biológica. Comer envolve relações, cultura, memória, identidade, autonomia, prazer, convivência e descoberta.

Inspirada na perspectiva de Loris Malaguzzi e na compreensão da criança como sujeito potente, produtor de cultura e de conhecimentos, esta proposta considera que a criança se expressa por múltiplas linguagens. Entre essas linguagens também está a relação estabelecida com a comida.
A experiência de comer envolve o corpo inteiro: olhar, tocar, cheirar, provar, comparar, rejeitar, aceitar, lembrar, imaginar e conversar.

John Dewey, ao compreender a arte como experiência, permite ampliar essa perspectiva. A experiência estética não está restrita ao contato com uma obra de arte institucionalizada, mas pode acontecer nas relações cotidianas, quando o sujeito se envolve de maneira significativa com aquilo que vivencia.

Assim, uma fruta pode ser observada pela sua cor, textura, forma e sabor; uma refeição pode despertar memórias; uma fotografia pode tornar visível uma descoberta; um desenho pode representar um alimento significativo para a criança.

A alimentação também é atravessada pela cultura. Em uma escola marcada pela diversidade étnica e cultural, diferentes famílias apresentam diferentes hábitos, costumes, sabores e modos de comer. Crianças brasileiras podem apresentar forte relação com arroz e feijão, enquanto crianças provenientes de outros países, como a Bolívia, podem trazer outras referências alimentares.

Essa diversidade precisa ser considerada no cotidiano escolar.

Também é necessário pensar nas crianças que apresentam restrições, seletividade alimentar ou necessidades alimentares específicas. No caso das crianças com transtorno do espectro autista, por exemplo, aspectos relacionados a textura, cheiro, aparência, temperatura e previsibilidade podem interferir significativamente na relação com os alimentos.

Dessa maneira, ampliar o repertório alimentar não significa obrigar a criança a comer, mas criar condições para que ela possa conhecer, experimentar e construir uma relação mais positiva com os alimentos, respeitando seus tempos, suas singularidades e suas necessidades.

5. O projeto “Você tem fome de quê?”

O projeto nasceu da observação atenta dos momentos de alimentação de todas as turmas do turno da manhã da EMEI 7 de Setembro.

Entre as situações observadas estavam a recusa constante de determinados alimentos, o descarte de refeições sem tentativa de experimentação e a dificuldade de algumas crianças em retomar a alimentação escolar após períodos de férias.

Também foi percebido que algumas crianças apresentavam mudanças na relação com a alimentação depois dos períodos de afastamento da escola, evidenciando que a construção dos hábitos alimentares também está relacionada ao vínculo, à rotina e às relações estabelecidas no ambiente escolar.

A proposta não pretendeu simplesmente convencer as crianças a comer determinados alimentos. Seu objetivo foi construir uma relação mais significativa com a alimentação, utilizando arte, fotografia, conversa, escuta e documentação pedagógica como caminhos para essa aproximação.

6. Objetivos

6.1 Objetivo geral

Promover experiências relacionadas à alimentação saudável na Educação Infantil, favorecendo a construção de relações mais conscientes, afetivas, autônomas e significativas das crianças com os alimentos.

6.2 Objetivos específicos

Registrar momentos significativos de alimentação das crianças; Valorizar a autonomia e o protagonismo infantil;
Incentivar a experimentação de novos alimentos, respeitando os tempos e as singularidades das crianças;
Promover a escuta sensível sobre gostos, recusas, memórias e experiências alimentares; Valorizar a diversidade cultural relacionada à alimentação;
Transformar o refeitório em espaço educativo, estético e de convivência; Produzir experiências artísticas a partir da alimentação;
Ampliar o repertório sensorial das crianças; Envolver a comunidade escolar no processo;
Tornar visíveis as aprendizagens e experiências das crianças por meio da documentação pedagógica.

7. Metodologia

O projeto foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na observação cotidiana, na escuta das crianças, na documentação pedagógica e na produção artística.

A investigação ocorreu de maneira integrada à rotina escolar, tendo como principal campo de observação o refeitório e os momentos de alimentação.

7.1 Observação e sensibilização

Inicialmente, foram observados os comportamentos das crianças durante as refeições, considerando: alimentos aceitos e recusados; formas de interação entre as crianças; autonomia durante a alimentação;expressões faciais e corporais; comentários espontâneos; relação com novos alimentos; organização do espaço;
formas de convivência durante as refeições.

Foram realizadas conversas com as crianças sobre aquilo que gostavam ou não gostavam de comer, os alimentos presentes em suas casas, suas experiências familiares e suas percepções sobre alimentação saudável.

7.2 Produções artísticas

As crianças foram convidadas a produzir trabalhos artísticos relacionados aos seus alimentos preferidos, considerando tanto aqueles consumidos na escola quanto aqueles presentes em suas casas.

A produção artística possibilitou que as crianças expressassem suas experiências alimentares por meio de outras linguagens, ampliando a discussão para além do ato de comer.

Nesse processo, a arte funcionou como espaço de investigação, memória, expressão e comunicação.

7.3 Registro fotográfico

A fotografia foi utilizada como instrumento de documentação e

sensibilização. Durante as refeições, foram registrados momentos

que evidenciavam: Interações

Conversas durante a
refeição; Trocas e
compartilhamentos;
Cuidado e colaboração entre as

crianças. Relação com os alimentos

Curiosidade diante de novos alimentos;
Experimentação;
Expressões de surpresa, alegria, rejeição ou
interesse; Observar, tocar, cheirar e manipular os
alimentos.

Autonomia

Utilização de talheres;
Organização dos
utensílios;
Escolhas realizadas pelas crianças;
Participação na organização dos momentos de alimentação.

Expressões e emoções

Slegria;
Curiosidade;
Surpresa;
Satisfação;
Estranhame
nto;
Descoberta.

A fotografia, nesse sentido, não foi utilizada apenas para registrar o que aconteceu, mas para tornar visíveis processos e aprendizagens que muitas vezes permanecem invisíveis na rotina escolar.

8. A escuta das crianças

A escuta das crianças constituiu uma das principais dimensões

do projeto. No início, algumas falas revelavam resistência:

“Eu não como nada na escola porque não

gosto.” Uma criança explicou sua rejeição

dizendo:

“Eu não gosto porque é verde... parece folha de

árvore.” Outra criança afirmou:

“Na minha casa eu como fruta, mas aqui eu não quero porque é

diferente.” Elloa relatou:

“Minha mãe fala que precisa comer pra crescer forte, mas eu não gosto do

gosto.” Pedro explicou:

“Se tiver molho eu experimento, seco eu não gosto.”

Essas falas demonstram que a recusa alimentar não pode ser interpretada de maneira simplista. Para cada criança, o alimento carrega diferentes significados relacionados à aparência, ao sabor, à textura, à experiência familiar e às preferências individuais.

Ao longo do projeto, entretanto, novas falas apareceram, demonstrando maior

disponibilidade para experimentar e conversar sobre os alimentos.

Davi, da turma 7C, afirmou:

Eu gosto de comer sucrilhos na escola. Quando eu provo outros alimentos é muito bom!”

Lara, da turma 7B, disse:

“Eu gosto de bolinho sem recheio, a massa é

muito boa.” Mayte, da turma 7B, observou:

“A melancia é muito

docinha.” Thiago, da

turma 7B, afirmou:

“Gosto de sandia.”

Maitê, da turma 7B, explicou:

“Gosto de melancia porque é sempre

docinha.” Ana V., da turma 7F, contou:

“Gosto de banana amassada. Eu como todo dia, minha mãe compra

na feira.” Ayla, da turma 7F, relatou:

“Gosto de melancia. Eu como na casa do meu avô.”

Na turma 7G, as crianças estabeleceram relações entre alimentação

e saúde. Matheus afirmou:

“Gosto de arroz, feijão, macarrão, cenoura e brócolis porque faz

bem pra mim.” Elloa disse:

“Gosto de arroz, feijão e macarrão porque é muito bom e faz bem

à saúde.” Outras crianças demonstraram preferência por

determinados alimentos: “Gosto de uvas. Eu como muito!” —

Aylla, 7C.

“Eu gosto do bolo, a massa é bem gostosa.” —

Lívia. Carina, da turma 7A, trouxe uma memória

familiar:

“Minha mãe fritou um peixe e tinha espinhas.”

As falas evidenciam que as crianças não são apenas receptoras da alimentação oferecida pela escola. Elas possuem conhecimentos, memórias, desejos, críticas e repertórios culturais que precisam ser considerados.

9. A criança como participante das decisões

Um dos aspectos mais significativos do projeto foi perceber que as crianças desejavam participar das decisões relacionadas à alimentação.

Durante o desenvolvimento da proposta, algumas crianças passaram a agradecer pela escuta e pela possibilidade de levar suas escolhas para os profissionais responsáveis pela preparação das refeições.

Em determinado momento, Ana questionou o cardápio, observando a combinação entre laranja e bolinho e comentando que a laranja ficava com gosto mais azedo.

Esse episódio revela uma dimensão importante do protagonismo infantil: a criança não apenas participa das atividades, mas também observa, avalia, questiona e produz conhecimento sobre aquilo que vivencia.

Escutar a criança significa, portanto, criar possibilidades reais para que sua voz produza efeitos no cotidiano.

10. Curadoria das fotografias e transformação do refeitório

A curadoria das fotografias foi realizada coletivamente com as crianças.

Durante esse processo, elas decidiram que as fotografias relacionadas às frutas, especialmente aquelas presentes nas sobremesas, deveriam receber destaque no espaço do refeitório.

Foram selecionadas e impressas imagens produzidas durante as refeições, posteriormente organizadas de acordo com temas como:

Descobertas;
Experimentações;
Momentos de
convivência;
Almoço;
Lanche;
Sobremesas
; Frutas;
Expressões das crianças.

Também foram produzidos murais, colagens e trabalhos artísticos.

O refeitório passou a ser compreendido como um ambiente de aprendizagem, estética e convivência, no qual as experiências alimentares das crianças poderiam ser revisitadas e compartilhadas.

As imagens também foram acompanhadas por falas das crianças, como:

“Esse eu gostei porque é

doce!” “Eu não conhecia

esse alimento.” “Quero

mais!”

Esse parece

com...” “Hoje eu

experimentei!”

Dessa forma, a exposição tornou visível aquilo que normalmente acontece de maneira silenciosa e cotidiana.

11. Alimentação, cultura e diversidade

Uma questão que emergiu durante o projeto foi a necessidade de compreender a alimentação a partir da diversidade cultural presente na escola.

A EMEI constitui-se como espaço plural, no qual diferentes histórias familiares, nacionalidades, costumes e tradições convivem diariamente.

As escolhas alimentares das famílias nem sempre correspondem às referências predominantes no cardápio escolar. Por isso, conhecer os hábitos alimentares das crianças e de suas famílias torna-se fundamental.

Essa perspectiva também envolve pensar nas crianças que apresentam necessidades alimentares específicas, incluindo alergias, restrições, seletividade alimentar e características relacionadas ao TEA.

A questão central passa a ser: como oferecer uma alimentação saudável sem desconsiderar a história, a cultura, os sentidos e as singularidades de cada criança?

O projeto aponta para a necessidade de aprofundar o diálogo com as famílias, conhecer os costumes alimentares e construir estratégias que possibilitem ampliar repertórios sem transformar a alimentação em uma experiência de imposição.

12. A cozinha e o refeitório como espaços pedagógicos

Na unidade escolar, a cozinha ocupa uma posição central e pode ser visualizada desde a entrada por meio de vidros transparentes. Essa característica permite que o preparo dos alimentos se torne visível para a comunidade escolar.

Essa visibilidade contribui para aproximar as crianças dos processos envolvidos na alimentação.

A preparação dos alimentos, sua apresentação e a organização do ambiente podem ser compreendidas como elementos de uma experiência estética cotidiana.

Nesse sentido, o refeitório não deve ser entendido apenas como local destinado ao consumo da comida. Ele pode se constituir como território de pesquisa, conhecimento, convivência, cuidado e criação.

A composição dos pratos, as cores dos alimentos, os aromas, as texturas e a própria organização da mesa podem despertar curiosidade e interesse.

Na primeira infância, essa dimensão possui especial importância, pois a construção dos hábitos alimentares acontece em estreita relação com as experiências familiares e escolares.

13. O papel do professor: escutar para educar

O desenvolvimento do projeto também provocou reflexões sobre o próprio fazer docente.

Ao compartilhar a experiência com colegas de trabalho, surgiu a discussão sobre o tempo de atuação na Educação Infantil. Ao mencionar aproximadamente vinte anos de experiência na educação, tornou-se possível refletir sobre algo que ultrapassa o conhecimento técnico: a qualidade do olhar do educador.

A escuta das crianças não depende somente de estratégias metodológicas. Ela também está relacionada à disposição do professor para observar o outro, reconhecer suas manifestações e acolher aquilo que muitas vezes aparece em pequenos gestos, expressões e falas.

Escutar exige presença.

Exige olhar para dentro e para

fora. Exige empatia.

Exige compreender que cada criança estabelece uma relação singular com o mundo.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com a alimentação reafirma que as boas relações também precisam existir no interior do próprio professor, para que seja possível encontrar o outro com afeto, acolhimento, diálogo e disponibilidade.

14. Resultados e discussões

A avaliação do projeto ocorreu de maneira processual, considerando as mudanças observadas no cotidiano.

Entre os resultados identificados estão:

Maior interesse das crianças pelos momentos de alimentação; Maior disponibilidade para experimentar alguns alimentos; Interesse específico pelas frutas; Fortalecimento da autonomia;
Ampliação das conversas sobre alimentação; Valorização das experiências familiares; Maior participação das crianças nas decisões;

Fortalecimento da relação afetiva com o refeitório;
Desenvolvimento da linguagem oral e de outras formas de expressão; Aproximação entre alimentação e produção artística;
Valorização da escuta infantil.

Um dos aspectos mais significativos foi perceber que a fotografia passou a funcionar como elemento de sensibilização. Algumas crianças demonstraram interesse em experimentar alimentos e, posteriormente, solicitaram que aquele momento fosse registrado.

Esse movimento revela uma mudança importante: o alimento deixa de ocupar apenas a posição de algo que deve ser consumido e passa a constituir uma experiência digna de ser observada, compartilhada e lembrada.

A arte também ampliou essa experiência ao possibilitar que as crianças representassem seus alimentos preferidos e suas memórias alimentares.

Nesse processo, o projeto aproximou aquilo que muitas vezes aparece separado no cotidiano escolar: alimentação, arte, cultura, corpo, linguagem, afeto e aprendizagem.

15. Considerações finais

O projeto “Você tem fome de quê?” nasceu da observação de uma situação cotidiana: crianças que recusavam alimentos, descartavam refeições e demonstravam pouco interesse em experimentar sabores diferentes.

Entretanto, ao olhar atentamente para esse cotidiano, foi possível perceber que a questão era muito maior do que simplesmente “comer ou não comer”.

A alimentação envolve prazer, memória, cultura, identidade, relações familiares, autonomia, sentidos, afetos e pertencimento.

Por isso, o projeto buscou ressignificar o momento da refeição como uma experiência educativa, estética e cultural, na qual as crianças pudessem ser escutadas e reconhecidas como sujeitos capazes de produzir conhecimentos e sentidos.

A experiência demonstrou que promover alimentação saudável na Educação Infantil não significa apenas oferecer alimentos nutricionalmente adequados. É necessário também criar condições para que a criança conheça, observe, experimente, escolha, dialogue e construa uma relação positiva com aquilo que come.

A escola possui um papel fundamental nesse processo, especialmente porque a primeira infância constitui um período significativo para a construção de hábitos, relações e referências.

Nesse percurso, torna-se fundamental aproximar escola e famílias, conhecer diferentes culturas alimentares e reconhecer as necessidades específicas de cada criança.

O projeto também evidenciou a potência da arte como mediadora dessas experiências. Por meio da fotografia, do desenho, da produção visual e da organização estética do refeitório, as experiências alimentares tornaram-se visíveis e passaram a ocupar um lugar de valor dentro do cotidiano escolar.

A fotografia permitiu registrar não apenas alimentos, mas gestos, expressões, relações, descobertas e emoções.

A produção artística permitiu às crianças comunicar aquilo que, muitas vezes, não poderia ser expresso apenas pela palavra.

A escuta permitiu reconhecer que cada criança possui uma história alimentar.

Assim, o projeto compreende que alimentar também é educar, cuidar, escutar, criar vínculos e produzir cultura.

Mais do que perguntar “o que a criança come?”, a proposta convida a escola a

perguntar: Que experiências essa criança está construindo com a comida?

Que memórias estão sendo produzidas

à mesa? Que culturas estão presentes

em seu prato?

Que sentimentos aparecem quando ela experimenta algo novo?

Como podemos transformar a refeição em uma experiência de prazer, descoberta, convivência e aprendizagem?

Nesse sentido, o refeitório pode ser compreendido como um território pedagógico vivo: um lugar onde crianças, adultos, alimentos, culturas, afetos e linguagens se encontram.

E talvez seja justamente nesse encontro que possamos compreender que, na Educação Infantil, a pergunta “Você tem fome de quê?” pode revelar muito mais do que a fome de alimento.

Pode revelar fome de descoberta, de escuta, de pertencimento, de afeto, de criação e de experiências compartilhadas.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras.

MALAGUZZI, Loris. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para a Educação Infantil. São Paulo: SME.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Abastecimento. Programas de Alimentação do Município de São Paulo. São Paulo, 1996. 117 p.

STEFANINI, Maria Lucia R. Merenda escolar: história, evolução e contribuição no atendimento das necessidades nutricionais da criança. São Paulo, 1997. p. 49-50.

Linguagem da comida: projeto de arte e comida.

ESPAÇOS E MATERIAIS NA APRENDIZAGEM DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

PRISCILA GUIMARÃES CARNIETO ALVES

RESUMO

Este artigo discute a importância dos espaços e dos materiais na aprendizagem e no desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas na Educação Infantil. Parte-se da compreensão de que o ambiente educativo não constitui mero cenário para a realização das atividades, mas integra o currículo e participa ativamente das experiências infantis. O estudo tem abordagem qualitativa e natureza bibliográfica e documental, fundamentando-se em documentos educacionais brasileiros e em autores que discutem infância, organização dos ambientes, brincadeira, interação, autonomia e materiais pedagógicos. Analisa-se como a disposição dos móveis, a acessibilidade dos objetos, a variedade de materiais, a presença de elementos naturais e a organização dos espaços internos e externos podem favorecer exploração, movimento, comunicação, vínculos e construção de conhecimentos. Defende-se que, para bebês e crianças bem pequenas, ambientes potentes são aqueles que oferecem segurança, acolhimento, desafios possíveis e oportunidades reais de escolha e participação. O papel docente é compreendido como intencional, envolvendo observação, escuta, planejamento, documentação e reorganização contínua dos contextos. Conclui-se que investir na qualidade dos espaços e materiais significa reconhecer as crianças como sujeitos ativos, competentes e produtores de cultura, fortalecendo uma pedagogia que respeita seus ritmos, interesses, necessidades e múltiplas formas de expressão.

Palavras-chave: Educação Infantil. Bebês. Espaços educativos. Materiais. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a qualidade da Educação Infantil envolve diferentes dimensões do cotidiano pedagógico. Entre elas, a organização dos espaços e a seleção dos materiais ocupam lugar de destaque porque interferem diretamente nas possibilidades de movimento, exploração, interação, brincadeira, comunicação e construção de sentidos pelas crianças. Quando se trata de bebês e crianças bem pequenas, essa discussão ganha ainda maior relevância, uma vez que a aprendizagem nessa etapa acontece intensamente por meio do corpo, dos sentidos, das relações e da ação sobre os objetos e ambientes.

Durante muito tempo, a organização física das instituições de Educação Infantil foi tratada principalmente como questão de infraestrutura, higiene, segurança e funcionalidade. Embora essas dimensões sejam indispensáveis,

uma concepção contemporânea de infância amplia o olhar para compreender que paredes, pisos, móveis, objetos, sons, luzes, texturas, materiais e possibilidades de circulação também comunicam concepções de criança e de aprendizagem. Um espaço que restringe o acesso aos objetos, centraliza a ação do adulto e mantém as crianças em longos períodos de espera produz experiências diferentes daquelas oferecidas por um ambiente que favorece escolhas, deslocamentos, investigações e encontros.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC reconhece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil e organiza os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em torno de ações como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). Tais direitos não se realizam apenas por meio de propostas previamente explicadas pelo professor. Dependem também de contextos que permitam às crianças agir e tomar parte efetiva no cotidiano. Assim, pensar espaços e materiais é pensar condições concretas para que esses direitos sejam vivenciados.

Para bebês e crianças bem pequenas, o ambiente precisa considerar características próprias dessa fase do desenvolvimento. Bebês exploram com o corpo inteiro, aproximam objetos, afastam, batem, sacodem, levam à boca, observam, repetem ações e estabelecem relações entre sensações e acontecimentos. À medida que crescem, ampliam seus deslocamentos, formas de comunicação, brincadeiras simbólicas e possibilidades de participação. Portanto, não basta disponibilizar brinquedos: é necessário criar contextos nos quais os objetos e materiais possam ser descobertos, combinados, transformados e ressignificados.

Nesse sentido, o problema que orienta este estudo pode ser sintetizado na seguinte questão: de que maneira a organização dos espaços e a oferta de materiais podem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas na Educação Infantil? O objetivo geral é analisar as contribuições dos espaços e materiais para a construção de experiências de aprendizagem significativas nessa etapa. Como objetivos específicos, busca-se compreender o ambiente como componente curricular; discutir critérios para a seleção e organização de materiais; refletir sobre o papel do professor na preparação dos contextos; e apontar possibilidades de organização de espaços internos e externos que favoreçam autonomia, interação, exploração e brincadeira.

Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo, de caráter bibliográfico e documental. Foram considerados documentos oficiais que orientam a Educação Infantil brasileira, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a BNCC e referenciais curriculares, além de produções teóricas sobre infância, ambientes educativos, brincadeira e organização pedagógica. A análise foi construída de forma interpretativa,

articulando os fundamentos legais e teóricos às situações recorrentes do cotidiano institucional.

A relevância do tema decorre da necessidade de superar uma visão reduzida do espaço escolar como local onde as atividades simplesmente acontecem. Quando intencionalmente organizado, o ambiente pode ampliar a ação infantil e funcionar como parceiro do trabalho docente. Da mesma forma, materiais bem selecionados podem provocar investigações, favorecer diferentes linguagens e apoiar relações entre crianças e adultos. Em contrapartida, ambientes excessivamente controlados, pouco acessíveis ou compostos por materiais padronizados podem limitar a autonomia e empobrecer as experiências.

Nas seções seguintes, discute-se a concepção de bebê e criança bem pequena como sujeito de direitos, o ambiente como componente da ação pedagógica, os critérios para escolha dos materiais, as possibilidades de organização de diferentes espaços, o papel do professor e os desafios para a construção de ambientes inclusivos, acessíveis e culturalmente significativos.

2 BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS

A compreensão sobre quem são os bebês e as crianças bem pequenas constitui o ponto de partida para qualquer reflexão sobre ambientes educativos. A criança não deve ser compreendida apenas a partir do que ainda não consegue realizar, mas como sujeito que, desde o nascimento, participa de relações, produz sentidos, comunica-se por diferentes linguagens e interpreta o mundo a partir das experiências que vivencia. Essa concepção rompe com práticas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e desloca a atenção para as experiências concretas que a instituição oferece.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra e produz cultura (BRASIL, 2010). Essa definição tem implicações diretas para o modo de organizar os ambientes. Se a criança é sujeito de direitos e produtora de cultura, ela precisa encontrar na instituição oportunidades reais de participação e não apenas espaços previamente determinados pelo adulto.

No caso dos bebês, a comunicação não se restringe à linguagem verbal. Choro, olhar, gesto, movimento corporal, vocalizações, expressões faciais, aproximações e afastamentos constituem formas de comunicação que precisam ser percebidas pelo adulto. Um ambiente que favorece a observação atenta permite identificar preferências, desconfortos, interesses e formas particulares de exploração. O espaço, portanto, também pode contribuir para uma pedagogia da escuta, na qual as respostas das crianças ajudam o professor a planejar os próximos passos.

As crianças bem pequenas, por sua vez, ampliam progressivamente sua capacidade de deslocamento, escolha e interação. A autonomia não aparece de maneira espontânea apenas porque a criança cresceu; ela é também construída nas relações e nas condições oferecidas pelo ambiente. Prateleiras acessíveis, objetos ao alcance, espaços de circulação e pequenas responsabilidades cotidianas podem favorecer a participação. Quando tudo depende do adulto, a criança aprende que esperar e pedir são os caminhos necessários para acessar aquilo que poderia fazer por si mesma.

A autonomia, entretanto, não deve ser confundida com ausência de acompanhamento. Bebês e crianças pequenas necessitam de adultos presentes, sensíveis e atentos às questões de segurança, cuidado e bem-estar. O desafio pedagógico consiste em equilibrar proteção e liberdade, oferecendo possibilidades de ação compatíveis com a idade e com as características individuais. Um ambiente seguro não é aquele em que nada pode acontecer, mas aquele em que os riscos são analisados e os desafios são cuidadosamente organizados.

A perspectiva de Wallon (2007) contribui para compreender a unidade entre corpo, emoção, movimento e desenvolvimento. Na primeira infância, o corpo constitui importante meio de relação com o mundo. Assim, espaços que permitem rolar, engatinhar, caminhar, subir, descer, transportar, empurrar e equilibrar-se não são meramente recreativos: oferecem experiências fundamentais para a constituição da criança. Do mesmo modo, materiais que podem ser tocados, empilhados, encaixados, arrastados e combinados possibilitam aprendizagens por meio da ação.

Vygotsky (2007) destaca a importância das interações sociais e da mediação cultural no desenvolvimento. Os materiais, nesse sentido, não possuem significado pedagógico isoladamente. Seu potencial depende das relações estabelecidas pelas crianças, das experiências culturais que carregam e das intervenções dos adultos. Um simples tecido pode transformar-se em esconderijo, capa, cobertor ou cenário; caixas podem tornar-se casas, carros ou recipientes para transportar objetos. O valor está também na possibilidade de transformação e imaginação.

Reconhecer bebês e crianças bem pequenas como sujeitos ativos exige, portanto, rever a lógica de organização dos espaços. A pergunta deixa de ser apenas 'o que o adulto precisa para trabalhar?' e passa a incluir 'o que as crianças precisam para agir, investigar, comunicar-se, brincar e participar?'. Essa mudança de perspectiva é essencial para que a organização ambiental deixe de ser tarefa meramente decorativa e passe a integrar o planejamento pedagógico.

3 O ESPAÇO COMO COMPONENTE DO CURRÍCULO

Pensar o espaço como componente do currículo significa reconhecer que a organização física expressa escolhas pedagógicas. A altura dos móveis, a

localização dos objetos, a presença ou ausência de tapetes, a possibilidade de circulação, a existência de cantos de exploração e o acesso aos materiais dizem às crianças o que pode ser feito, onde pode ser feito e até que ponto sua participação é considerada. Por isso, a organização do ambiente precisa ser intencional e coerente com a concepção de infância assumida pela instituição.

Horn (2004) destaca que a organização dos espaços na Educação Infantil está relacionada às concepções de criança, aprendizagem e papel docente. O espaço não é neutro. Ele pode favorecer encontros ou isolamento, autonomia ou dependência, exploração ou passividade. Uma sala com materiais todos guardados em armários fechados e utilizados somente quando o professor autoriza produz uma relação diferente daquela em que parte dos recursos permanece acessível e organizada para que as crianças façam escolhas.

A abordagem de Reggio Emilia, discutida por Edwards, Gandini e Forman (2016), tornou conhecida a ideia do ambiente como um dos elementos fundamentais da pedagogia. Sem transplantar modelos de uma realidade para outra, essa perspectiva inspira a observar como luz, transparência, materiais, documentação, estética, circulação e possibilidades de encontro podem compor ambientes que convidam à investigação. O princípio mais relevante não é copiar uma arquitetura específica, mas compreender que o espaço participa das relações e aprendizagens.

No cotidiano de creches e centros de Educação Infantil, o ambiente precisa atender simultaneamente às necessidades de cuidado, repouso, alimentação, higiene, movimento, exploração e interação. Essas dimensões não devem ser vistas como momentos totalmente separados. A troca de uma fralda, por exemplo, pode envolver diálogo, contato visual, nomeação de partes do corpo e participação progressiva do bebê. A alimentação pode envolver autonomia, exploração de sabores, convivência e construção de hábitos. A qualidade do espaço de cuidado influencia a qualidade da experiência educativa.

É igualmente importante considerar a dimensão temporal. Um espaço potente perde parte de sua força quando a rotina impede que as crianças permaneçam tempo suficiente para explorar. Propostas interrompidas constantemente ou mudanças excessivas de ambiente podem dificultar o aprofundamento das experiências. A organização precisa combinar previsibilidade e flexibilidade: a criança deve reconhecer a estrutura do cotidiano, mas também encontrar oportunidades para prolongar uma investigação quando demonstra interesse.

Os ambientes externos merecem a mesma atenção. Pátios, jardins, áreas de areia, espaços com água, corredores, varandas e outros territórios podem ampliar as experiências sensoriais e corporais. A natureza oferece fenômenos que não precisam ser produzidos artificialmente pelo adulto: vento, sombra, chuva, folhas, pedras, sementes, terra, insetos e diferentes sons podem

alimentar curiosidades. O contato com elementos naturais também contribui para que a criança construa vínculos com o ambiente e perceba transformações.

Uma concepção curricular baseada em experiências implica, assim, planejar não apenas atividades, mas contextos. O professor pode perguntar: que possibilidades este ambiente oferece? O que está ao alcance das crianças? Há espaços para ficar sozinho e para estar com os outros? Existem materiais que podem ser combinados de diferentes maneiras? Há oportunidades de movimento? Como as crianças com diferentes necessidades participam? Essas perguntas transformam a organização do espaço em objeto de reflexão pedagógica.

4 MATERIAIS: ENTRE O BRINQUEDO, O OBJETO E A POSSIBILIDADE DE INVESTIGAÇÃO

A discussão sobre materiais na Educação Infantil não deve se limitar à quantidade ou ao valor comercial dos brinquedos disponíveis. Mais importante que acumular objetos é garantir diversidade de possibilidades de ação. Um material potente é aquele que pode provocar curiosidade, sustentar diferentes usos e permitir que a criança estabeleça relações entre objetos, pessoas, movimentos e ideias.

Para bebês, objetos de diferentes pesos, formatos, texturas, sons e temperaturas podem ampliar experiências sensoriais, desde que sejam seguros, grandes o suficiente para evitar engasgos e adequados à faixa etária. Argolas grandes, tecidos, bolas, recipientes, objetos de madeira bem acabados, elementos naturais selecionados e materiais que produzem sons suaves podem ser organizados para exploração. O adulto deve observar não apenas se o bebê alcança o objeto, mas o que faz depois de alcançá-lo, como repete ações e que novas possibilidades surgem.

Para crianças bem pequenas, a diversidade pode incluir materiais de construção, encaixe, empilhamento, transporte, faz-de-conta, desenho, pintura, modelagem, leitura, música e exploração da natureza. Objetos não estruturados, como caixas, tubos, pedaços de tecido, potes, tampas grandes, rolos e elementos naturais, podem assumir funções variadas. A característica central desses materiais é não apresentar uma única resposta sobre como devem ser usados.

Kishimoto (2011) ressalta a importância do brincar e dos brinquedos no desenvolvimento infantil, chamando atenção para a necessidade de compreender a brincadeira como atividade significativa. Na prática pedagógica, isso significa evitar transformar todo material em instrumento para ensinar um conteúdo previamente definido. A criança também precisa brincar pelo prazer de explorar, combinar, imaginar e interagir. A intencionalidade docente não exige controlar o resultado da experiência.

Os livros constituem materiais fundamentais desde os primeiros anos. Para bebês, livros resistentes, de diferentes tamanhos, com imagens significativas, fotografias, ilustrações e texturas podem compor experiências de manuseio e leitura compartilhada. A criança pode tocar, virar páginas, apontar, vocalizar e repetir trechos conhecidos. O adulto amplia a experiência quando conversa sobre imagens, acolhe comentários, faz perguntas e permite que a criança conduza parte da interação.

Materiais artísticos também precisam estar presentes de modo adequado à idade. Para crianças bem pequenas, tintas laváveis, papéis de diferentes dimensões, giz grosso, argila ou massa apropriada e instrumentos simples podem favorecer gestos, marcas, experimentações e expressão. O foco não deve ser produzir um resultado esteticamente semelhante ao modelo do adulto. O processo de exploração dos materiais é parte essencial da aprendizagem.

A seleção deve considerar ainda representatividade e diversidade. Bonecos com diferentes características físicas, livros que apresentem variadas configurações familiares, imagens de diferentes culturas, objetos relacionados às experiências da comunidade e materiais que contemplem diferentes formas de participação ajudam a construir ambientes nos quais mais crianças possam se reconhecer. A diversidade não deve aparecer somente em projetos específicos; precisa integrar o cotidiano.

Outro aspecto importante é a quantidade. Um excesso de objetos disponíveis simultaneamente pode gerar dispersão e dificultar a observação. Em alguns momentos, oferecer poucos materiais, mas organizados de forma convidativa, pode favorecer investigações mais prolongadas. A curadoria docente envolve selecionar, retirar, substituir, combinar e reapresentar recursos conforme as observações realizadas.

Materiais também podem ser compreendidos como mediadores das relações. Duas crianças que desejam o mesmo objeto precisam negociar, esperar, compartilhar ou encontrar alternativas. Um conjunto de caixas pode favorecer colaboração; uma cesta com elementos naturais pode gerar conversa; um tecido grande pode convidar várias crianças a criar uma brincadeira coletiva. Portanto, os materiais não atuam somente sobre habilidades individuais, mas também sobre as formas de convivência.

5 ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA BEBÊS

Na organização de espaços destinados aos bebês, segurança e liberdade de movimento precisam caminhar juntas. É fundamental que o ambiente permita que os pequenos explorem posições e deslocamentos próprios do desenvolvimento, sem excesso de dispositivos que os mantenham restritos. Tapetes firmes, superfícies confortáveis e estáveis, áreas livres e objetos posicionados de maneira estratégica podem estimular movimentos espontâneos.

Um espaço para bebês pode incluir diferentes zonas, sem necessidade de divisões rígidas. Uma área de movimento pode coexistir com um pequeno espaço de livros; uma superfície baixa pode receber objetos para exploração; um canto mais protegido pode acolher momentos de descanso. O importante é que a organização ajude a criança a perceber possibilidades distintas e que o adulto consiga acompanhar as ações sem transformar o ambiente em local de vigilância excessiva.

Espelhos instalados com segurança e em altura adequada podem favorecer experiências de reconhecimento corporal e observação dos movimentos. Fotografias e imagens também podem aproximar o ambiente das crianças e de suas famílias. Quando o espaço apresenta referências do cotidiano do grupo, cria-se uma sensação de pertencimento e continuidade entre casa e instituição.

A presença de materiais sonoros merece atenção. Chocalhos, objetos que fazem diferentes ruídos, instrumentos simples e elementos naturais podem favorecer relações entre ação e efeito. O professor pode observar como os bebês reagem aos sons, quais repetem e de que maneira compartilham suas descobertas. É necessário, entretanto, considerar que estímulos em excesso podem produzir desconforto; ambientes para bebês precisam equilibrar riqueza sensorial e tranquilidade.

O espaço de repouso deve ser pensado com igual intencionalidade. Sono e descanso não são interrupções da aprendizagem, mas necessidades fundamentais para o bem-estar. Iluminação, temperatura, ruído e organização dos berços ou colchonetes interferem na qualidade desse momento. A observação individual é importante porque os ritmos de sono variam entre as crianças.

Nos momentos de alimentação e higiene, o ambiente pode favorecer participação gradual. Mobiliário adequado, utensílios apropriados e procedimentos previsíveis ajudam a criança a compreender a rotina. O adulto pode nomear ações, esperar respostas, permitir pequenos gestos de participação e respeitar sinais de desconforto. Assim, cuidado e educação permanecem integrados, como previsto para a Educação Infantil.

A observação sistemática é essencial. Ao perceber que um bebê se interessa repetidamente por objetos que rolam, por exemplo, o professor pode reorganizar o espaço para ampliar essa investigação, oferecendo bolas de tamanhos diferentes, tubos ou superfícies inclinadas seguras. A organização deixa de ser fixa e passa a responder às descobertas das crianças.

6 ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA CRIANÇAS BEM PEQUENAS

À medida que as crianças ampliam seus deslocamentos e formas de comunicação, o espaço pode apresentar maior diversidade de possibilidades. Cantos ou áreas de interesse podem apoiar brincadeiras de faz-de-conta, leitura,

construção, artes, música e investigação. Esses espaços não precisam ser permanentes nem totalmente separados. Podem ser reorganizados de acordo com projetos, interesses observados e características do grupo.

O canto de faz-de-conta pode reunir objetos de uso cotidiano, tecidos, bonecos, utensílios de brinquedo e materiais que permitam representar situações conhecidas. Não é necessário reproduzir uma cozinha ou uma casa completa. Muitas vezes, materiais simples possibilitam mais criação porque não determinam uma única função. A criança pode transformar uma caixa em cama, carro, mesa ou esconderijo.

Os espaços de construção podem oferecer blocos, peças grandes, caixas e materiais de encaixe. Neles, conceitos relacionados a tamanho, equilíbrio, quantidade, espaço e forma aparecem de maneira significativa durante a ação. O professor pode acompanhar as estratégias das crianças e fazer intervenções que ampliem a reflexão sem antecipar soluções. Perguntas como 'o que poderia deixar essa torre mais firme?' podem estimular novas tentativas.

Um espaço de leitura precisa ser convidativo e acessível. Livros podem permanecer em estantes baixas, com capas visíveis, permitindo escolha autônoma. Almofadas e tapetes podem tornar o local confortável, mas não é necessário criar um cenário excessivamente decorado. O principal é que os livros sejam usados cotidianamente, em momentos de leitura compartilhada e também de exploração independente.

Nos espaços de artes, o cuidado com os materiais deve ser combinado à possibilidade de experimentação. Papéis grandes podem ser fixados em superfícies verticais ou colocados no chão; pincéis e outros instrumentos podem ser variados; tintas podem ser oferecidas em pequenas quantidades. A criança precisa perceber que suas marcas têm valor e que o adulto se interessa pelo processo. Perguntar 'o que você descobriu quando misturou essas tintas?' é diferente de perguntar apenas 'que desenho você fez?'.

Os espaços externos podem ser organizados para ampliar desafios motores e contato com a natureza. Troncos baixos, rampas, pneus grandes, caixas, tecidos, recipientes para água e areia, quando disponíveis e seguros, podem sustentar diferentes formas de exploração. O objetivo não é construir um parque cheio de equipamentos, mas oferecer oportunidades de movimento e investigação.

É importante também considerar espaços de menor estímulo. Algumas crianças podem precisar de momentos de recolhimento ou de ambientes mais tranquilos. Um pequeno canto com livros, almofadas e poucos objetos pode oferecer uma alternativa quando o grupo estiver muito movimentado. Essa possibilidade favorece autorregulação e respeito às diferenças individuais.

A organização deve ser revisitada com frequência. O que funciona em determinado grupo pode não funcionar em outro. Um espaço que inicialmente

promoveu muitas interações pode, depois de algum tempo, tornar-se pouco desafiador. Fotografias, registros e anotações do professor ajudam a identificar essas mudanças e orientar novas decisões.

7 O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DOS CONTEXTOS

O professor ocupa posição central na construção de ambientes de aprendizagem, mas isso não significa que deva controlar todas as ações. Seu trabalho envolve observar, interpretar, planejar, disponibilizar materiais, acompanhar interações e intervir quando sua presença pode ampliar as experiências. A intencionalidade pedagógica aparece justamente na capacidade de criar condições para que as crianças façam descobertas significativas.

Observar é uma das competências fundamentais. O professor pode registrar quais materiais atraem mais atenção, quanto tempo as crianças permanecem em determinada experiência, quais combinações fazem, como resolvem conflitos e que formas de comunicação utilizam. Esses registros ajudam a transformar impressões em informações para o planejamento. A partir deles, o docente pode reorganizar o ambiente e avaliar os efeitos das mudanças.

A intervenção precisa ser sensível. Há situações em que a criança precisa de ajuda direta; em outras, o melhor apoio é esperar e observar. Intervir antes da tentativa pode retirar da criança a oportunidade de elaborar estratégias próprias. Por outro lado, permanecer sempre distante também pode limitar aprendizagens que dependeriam de uma provocação ou mediação. A ação docente exige equilíbrio entre presença e espaço para a iniciativa infantil.

Em vez de organizar atividades que resultem em produtos idênticos, o professor pode preparar contextos abertos. Um conjunto de caixas e tecidos pode gerar brincadeiras diferentes para cada criança. Uma proposta com argila pode envolver apertar, furar, amassar, enrolar ou criar representações. A diversidade dos resultados não é problema; é evidência da autoria infantil.

A documentação pedagógica contribui para tornar visíveis essas aprendizagens. Fotografias, registros escritos, produções e relatos podem mostrar às famílias e à equipe como as crianças utilizam os espaços e materiais. A documentação também permite ao professor revisitar situações e perguntar o que poderia ser ampliado. Não se trata apenas de guardar lembranças, mas de produzir elementos para reflexão.

O trabalho com as famílias é outra dimensão relevante. As famílias possuem conhecimentos sobre os interesses, hábitos e formas de comunicação das crianças. Compartilhar informações pode ajudar a instituição a compreender melhor determinados comportamentos. Além disso, famílias podem contribuir com materiais seguros e significativos, desde que a escola estabeleça critérios de seleção e higienização.

A formação continuada da equipe precisa incluir a discussão sobre ambientes. Muitas vezes, mudanças simples na disposição dos móveis ou na acessibilidade dos objetos produzem efeitos relevantes. A equipe pode analisar fotografias dos espaços, discutir situações observadas e planejar pequenas intervenções. Essa reflexão coletiva evita que a organização dependa exclusivamente da preferência individual de um professor.

O professor também precisa avaliar criticamente a estética dos ambientes. Excesso de cartazes, imagens e objetos pode produzir poluição visual, dificultando a atenção. Da mesma forma, ambientes excessivamente padronizados, nos quais tudo parece pronto e intocável, podem comunicar que a criança deve apenas observar. Uma estética pedagógica valoriza simplicidade, funcionalidade, pertencimento e possibilidades de transformação.

8 ESPAÇOS, MATERIAIS E INCLUSÃO

Pensar espaços e materiais implica considerar a diversidade de crianças presentes na instituição. A inclusão exige que barreiras físicas, comunicacionais, sensoriais e pedagógicas sejam identificadas e enfrentadas. Não basta garantir a presença da criança no espaço; é necessário possibilitar sua participação efetiva nas experiências.

A acessibilidade física envolve circulação adequada, mobiliário compatível, organização que evite obstáculos e possibilidade de alcançar materiais. Prateleiras muito altas, passagens estreitas ou objetos dispostos de forma inacessível podem limitar a autonomia. Sempre que necessário, recursos e mobiliários devem ser adaptados, considerando as características individuais.

A acessibilidade também é sensorial. Alguns ambientes podem apresentar excesso de ruído, luz ou estímulos visuais. Para determinadas crianças, isso pode dificultar a participação. A existência de espaços mais tranquilos, a organização dos materiais em pequenas quantidades e a previsibilidade da rotina podem contribuir para maior conforto.

Materiais de comunicação alternativa, imagens, objetos de referência e recursos táteis podem ampliar as possibilidades de expressão. O princípio é oferecer diferentes caminhos para que cada criança participe. A criança que não utiliza a fala da mesma maneira que seus colegas também pode apontar, olhar, gesticular, escolher objetos, utilizar imagens ou outros recursos. O ambiente deve reconhecer essas múltiplas formas de comunicação.

A inclusão cultural também integra a organização dos materiais. Livros, bonecos, fotografias e objetos devem representar diferentes pessoas, famílias, culturas e modos de viver. Essa representatividade contribui para a construção da identidade e para o respeito à diferença. Um ambiente inclusivo não apresenta apenas uma imagem de infância considerada universal; reconhece a pluralidade das experiências infantis.

A legislação brasileira, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, reforça a responsabilidade das instituições em eliminar barreiras e garantir participação. Na Educação Infantil, isso significa planejar os contextos considerando desde o início a diversidade, evitando adaptações improvisadas apenas depois que uma dificuldade aparece.

9 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES

Embora a importância dos espaços e materiais seja reconhecida, sua concretização enfrenta desafios. Instituições podem apresentar limitações de infraestrutura, número elevado de crianças, poucos recursos financeiros, ambientes pequenos e rotinas rígidas. Esses fatores precisam ser considerados sem transformar a falta de recursos em justificativa para abandonar a reflexão pedagógica.

Um dos principais equívocos é associar qualidade à quantidade de brinquedos. É possível construir experiências significativas com materiais simples, desde que sejam seguros, variados e organizados com intenção. Caixas, tecidos, recipientes, elementos naturais, papéis e objetos cotidianos podem compor contextos ricos. O critério não deve ser o preço, mas as possibilidades de ação e investigação.

Outro desafio é a cultura institucional. Mesmo quando existem bons materiais, eles podem permanecer guardados para evitar bagunça ou desgaste. Entretanto, materiais existem para ser utilizados. A organização precisa prever estratégias para acesso, conservação e reposição, ensinando gradualmente às crianças formas de cuidar e guardar. A participação na arrumação pode fazer parte da aprendizagem.

A segurança é uma preocupação legítima, especialmente com bebês. O caminho, contudo, não é eliminar toda possibilidade de desafio, mas analisar riscos e adequar o ambiente. Materiais pequenos que podem ser ingeridos, objetos cortantes, superfícies instáveis e estruturas sem fixação adequada precisam ser evitados. Ao mesmo tempo, desafios motores e sensoriais apropriados devem permanecer presentes.

A rotina também pode dificultar o uso dos espaços. Quando todos precisam fazer a mesma atividade no mesmo horário, o potencial dos ambientes diminui. Organizar pequenos grupos, permitir escolhas e criar períodos de exploração mais longos pode ser uma alternativa. Mesmo em instituições com horários rígidos, pequenas mudanças podem ampliar a participação.

Outro ponto é a necessidade de articulação entre equipe gestora e professores. A qualidade dos espaços não depende apenas de iniciativas individuais. Gestão, coordenação e docentes precisam discutir orçamento, aquisição de materiais, manutenção, segurança, acessibilidade e formação. O ambiente é uma responsabilidade institucional.

Por fim, é importante evitar a reprodução superficial de modelos. Fotografias de ambientes considerados bonitos podem inspirar, mas não substituem a análise das necessidades do grupo. Um espaço deve ser construído a partir da realidade das crianças, da comunidade, da arquitetura disponível e dos objetivos pedagógicos. O essencial é compreender os princípios que sustentam a organização, e não copiar formatos.

10 POSSIBILIDADES PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO

A seguir, apresentam-se possibilidades que podem ser adaptadas às condições de cada instituição. Elas não constituem um modelo único, mas um conjunto de referências para o planejamento.

- Disponibilizar parte dos materiais em estantes baixas, identificadas de modo acessível, favorecendo as escolhas das crianças.
- Organizar pequenos conjuntos de materiais para exploração, evitando excesso de objetos simultaneamente.
- Criar áreas de movimento com espaço livre para deslocamentos, considerando diferentes níveis de desenvolvimento motor.
- Disponibilizar livros de maneira acessível, com diversidade de gêneros, imagens, personagens e experiências culturais.
- Utilizar tecidos, caixas e objetos não estruturados para favorecer o faz-de-conta e a criação.
- Integrar elementos naturais seguros, como folhas, sementes grandes, pedras selecionadas e galhos adequados, conforme a faixa etária e as condições de segurança.
- Organizar propostas de artes com diferentes suportes, instrumentos e possibilidades de marcação.
- Criar espaços externos de exploração que incluam sombra, contato com natureza e desafios motores adequados.
- Reservar pequenos espaços de tranquilidade para leitura, descanso ou redução de estímulos.
- Reorganizar os ambientes a partir das observações sobre os interesses e necessidades das crianças.
- Registrar fotograficamente mudanças no espaço e analisar seus efeitos junto à equipe.
- Envolver as crianças, progressivamente, no cuidado, na organização e na conservação dos materiais.

Essas possibilidades ganham maior potência quando são articuladas ao planejamento. O professor pode começar com uma pergunta investigativa: o que quero favorecer com este ambiente? Se a intenção é ampliar o movimento, a organização deve permitir deslocamento e oferecer desafios. Se o objetivo é

favorecer linguagem e interação, livros, imagens, objetos simbólicos e espaços de encontro podem ocupar posição central. Se a intenção é investigar propriedades físicas, materiais que rolam, afundam, empilham ou produzem sons podem ser selecionados.

Depois da organização, é necessário observar. O planejamento não termina quando o ambiente está pronto. As crianças mostram, por meio de suas ações, se o contexto está funcionando. Talvez um material permaneça intocado porque está pouco acessível; talvez uma área fique congestionada porque desperta interesse de muitas crianças; talvez um canto precise de menos estímulos. A observação transforma o ambiente em um processo contínuo.

A avaliação, portanto, pode considerar indicadores qualitativos: as crianças conseguem escolher? Permanecem envolvidas? Criam usos diferentes para os materiais? Interagem entre si? Demonstram curiosidade? Conseguem circular? Encontram oportunidades para descansar? Participam da organização? As respostas ajudam a definir novas intervenções.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite afirmar que espaços e materiais ocupam posição fundamental na aprendizagem de bebês e crianças bem pequenas. Mais do que elementos físicos, constituem condições pedagógicas que podem ampliar ou restringir as experiências infantis. Um ambiente pensado a partir das necessidades das crianças favorece movimento, exploração, interação, comunicação, autonomia, brincadeira e construção de significados.

Reconhecer o espaço como componente curricular exige superar a compreensão de que sua organização é apenas uma questão estética ou administrativa. A maneira como os móveis são dispostos, os objetos são disponibilizados e os diferentes ambientes são utilizados expressa concepções sobre infância e aprendizagem. Quando as crianças encontram materiais ao alcance, possibilidades de escolha e espaços para experimentar, a instituição comunica que confia em sua capacidade de agir e aprender.

No caso dos bebês, essa perspectiva implica valorizar o corpo e os sentidos, oferecer oportunidades de movimento e observar atentamente suas formas de comunicação. Para as crianças bem pequenas, significa ampliar possibilidades de escolha, faz-de-conta, construção, expressão artística, leitura, investigação e convivência. Em ambas as faixas etárias, o adulto continua indispensável, não como controlador de cada ação, mas como parceiro sensível que organiza condições, acompanha processos e intervém com intencionalidade.

Também se evidencia que materiais simples podem possuir grande potência educativa. A qualidade não está necessariamente na sofisticação ou no custo dos recursos, mas na diversidade de ações que possibilitam. Objetos não estruturados, elementos naturais, livros, tecidos, caixas, recipientes e materiais

artísticos podem sustentar experiências complexas quando são selecionados, organizados e acompanhados de maneira adequada.

Outro aspecto fundamental é a inclusão. Espaços acessíveis e materiais diversificados devem ser pensados desde o planejamento, garantindo que crianças com diferentes características possam participar. A organização precisa contemplar dimensões físicas, sensoriais, comunicacionais e culturais, reconhecendo a diversidade como parte constitutiva da Educação Infantil.

Conclui-se, portanto, que investir em ambientes de qualidade é investir nas próprias possibilidades de aprendizagem das crianças. Isso requer formação docente, planejamento coletivo, observação, documentação, avaliação e disposição para reorganizar continuamente os contextos. Não existe um espaço perfeito e definitivo; existe um ambiente que pode ser permanentemente interrogado pelas ações e pelas necessidades das crianças.

Para que a Educação Infantil cumpra sua função de promover desenvolvimento integral e experiências significativas, é necessário que a organização dos espaços e materiais seja assumida como parte efetiva do currículo. Quando isso acontece, o cotidiano deixa de ser composto apenas por atividades propostas e passa a constituir uma rede de experiências em que crianças, adultos, objetos e ambientes participam da construção de conhecimentos e culturas. Essa perspectiva fortalece uma pedagogia da infância comprometida com a escuta, a autonomia, o brincar, a participação e o respeito aos tempos de cada criança.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

NITESCÊNCIA ANCESTRAL: MEMÓRIA, ESPELHAMENTO E CONTINUIDADE NA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NEGRAS EM EDUCAÇÃO

SARAH SOARES MORAIS [16]

RESUMO Este artigo revisita a Nitescência Ancestral, formulação apresentada inicialmente em O corpo negro como território educativo (MORAIS, 2022), e a submete a uma revisão conceitual. No texto de origem, a expressão esteve associada à maternidade negra, ao espelhamento e à irradiação de saberes, chegando à proposição de uma Nitescência Materno-Ancestral. A retomada reconhece a potência dessa intuição, mas enfrenta seus limites: a centralidade atribuída à mãe negra pode naturalizar sobre mulheres negras responsabilidades de transmissão cultural e reparação; a metáfora da irradiação pode sugerir transferência linear; e a amplitude da formulação ameaça confundi-la com processos mais gerais de identidade, pertencimento ou representatividade. Trata-se de ensaio teórico-reflexivo de revisão conceitual, construído em diálogo com produções sobre memória, ancestralidade, temporalidade, subjetividade negra, comunidade e maternagem. Propõe-se a Nitescência Ancestral como uma proposição conceitual de caráter analítico e heurístico, referente a processos relacionais nos quais memórias, saberes, gestos, narrativas ou referências negras e ancestrais são ativamente apropriados e recriados por sujeitos, produzindo deslocamentos em sua percepção de si, em seus pertencimentos ou em seus horizontes de possibilidade e podendo adquirir continuidade em outras relações. A categoria não é apresentada como empiricamente validada nem como técnica pedagógica. Sua utilidade dependerá de pesquisas capazes de distingui-la de outras formas de subjetivação e de verificar seus limites em contextos concretos de educação.

Palavras-chave: Nitescência Ancestral; ancestralidade; subjetividade negra; memória; educação.

INTRODUÇÃO

A Nitescência Ancestral foi formulada inicialmente em O corpo negro como território educativo (MORAIS, 2022), em uma reflexão que aproximava corpo, experiência, ancestralidade, pertencimento, escolarização e maternidade negra. Naquele trabalho, a expressão procurava nomear a força de determinados encontros e trajetórias capazes de ampliar possibilidades de reconhecimento e futuro para sujeitos negros.

[16] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2022); Especialista em Educação Infantil (2024) e em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (2026) pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER; professora de Educação Infantil nas redes municipais de São Paulo e São Bernardo do Campo.

A primeira formulação concentrou-se na relação entre mães negras e seus filhos. A Nitescência Materno-Ancestral foi definida como uma “excorporação de empoderamento” produzida pelo espelhamento dos atos maternos e apareceu associada à ideia de que transformações na trajetória de uma mãe poderiam irradiar possibilidades para as gerações seguintes (MORAIS, 2022). A imagem expressava uma experiência concreta, mas deixava problemas conceituais importantes: “excorporação” permaneceu sem delimitação suficiente; a irradiação podia ser lida como transmissão linear; e a mãe negra era situada em uma posição excessivamente próxima da responsabilidade pela reparação de danos produzidos pelo racismo.

Retomar essa elaboração não significa reivindicá-la como conceito já concluído. O objetivo deste artigo é realizar uma revisão conceitual capaz de preservar o problema que lhe deu origem e, simultaneamente, retirar da formulação aquilo que hoje se mostra insustentável. A questão orientadora é: como a Nitescência Ancestral pode ser reelaborada para pensar relações entre memória, ancestralidade, subjetivação e educação sem reduzir ancestralidade à repetição do passado, transformar a metáfora da luz em causalidade ou naturalizar mulheres negras como responsáveis pela continuidade cultural e pela reparação?

A hipótese desenvolvida é que a potência da Nitescência não está em imaginar uma essência ancestral transmitida entre gerações, mas em observar relações nas quais referências negras e ancestrais podem ser apropriadas, interpretadas e recriadas de modo a alterar o campo do possível para determinados sujeitos. Por isso, a categoria é deslocada de uma linguagem de transferência para uma linguagem de relação.

A formulação proposta neste texto é deliberadamente provisória. Nitescência Ancestral designa, para fins desta elaboração, processos relacionais nos quais memórias, saberes, gestos, narrativas ou referências negras e ancestrais são ativamente apropriados e recriados por um sujeito, produzindo deslocamentos em sua percepção de si, em seus pertencimentos ou em seus horizontes de possibilidade e podendo adquirir continuidade em outras relações. A definição não pretende substituir conceitos consolidados de identidade, agência, memória ou ancestralidade, mas tornar interrogável o movimento pelo

qual determinadas referências passam a operar na elaboração de si e na imaginação de futuros.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O artigo assume a forma de ensaio teórico-reflexivo de revisão conceitual. O trabalho de 2022 funciona simultaneamente como fonte de formulações anteriores e objeto de crítica. A análise não busca comprovar empiricamente a Nitescência Ancestral, nem apresentar revisão sistemática da literatura. O procedimento consiste em reconstruir a genealogia da expressão, identificar tensões de sua primeira formulação e colocá-la em interlocução com produções capazes de adensar problemas específicos de memória, temporalidade, subjetividade, maternagem, comunidade e educação.

As interlocuções mobilizadas não constituem um sistema teórico unificado. Partem de tradições distintas e, em alguns casos, tensionadas entre si. Leda Maria Martins e Beatriz Nascimento oferecem bases para pensar memória, corporeidade e temporalidades negras; Fanon e Neusa Santos Souza sustentam a discussão sobre constituição subjetiva sob o olhar racializado; o Mulherismo Africana, especialmente em Nah Dove e em Njeri e Ribeiro, é convocado para problematizar continuidade cultural e comunidade; Patricia Hill Collins contribui para discutir cuidado, othermothering e a distribuição social do trabalho de maternagem; Nilma Lino Gomes permite pensar a produção coletiva de saberes negros; e Luciana de Oliveira Dias contribui para reelaborar a imagem do espelho por meio do abebé de Oxum. O diálogo entre essas produções não pretende apagar suas diferenças, mas utilizá-las para responder a problemas delimitados da categoria em revisão.

A Nitescência Ancestral é apresentada, portanto, como proposição conceitual de caráter analítico e heurístico, e não como categoria empiricamente validada. Sua função é ajudar a formular perguntas sobre processos relacionais nos quais referências negras e ancestrais são apropriadas, reinterpretadas e recolocadas em circulação. A pertinência da categoria dependerá de investigações posteriores capazes de testar se ela oferece ganho explicativo diante de processos já descritos pelos estudos de identidade, pertencimento, agência, memória e representação.

DA PALAVRA À CATEGORIA: O QUE A NITESCÊNCIA PROCURAVA NOMEAR

Antes da categoria, existe a palavra. Nitescência é um substantivo da língua portuguesa associado a brilho, claridade, esplendor e fulgor. Sua etimologia remete ao latim nitescentia e ao verbo nitescere, começar a brilhar. A escolha feita em 2022 partia deliberadamente desse campo semântico: algo que se torna luminoso e, por isso, pode ser percebido.

Há no próprio TCC uma inconsistência gráfica que precisa ser resolvida antes de qualquer nova publicação. A ficha catalográfica registra “Nistescência Ancestral”, e uma ocorrência no corpo do trabalho repete essa grafia. O resumo, o título do capítulo e a grande maioria das ocorrências utilizam “Nitescência”. Além de ser a forma predominante no texto de origem, nitescência é a grafia dicionarizada. Por essa razão, é a forma adotada neste artigo.

A composição “Nitescência Ancestral” nasceu durante a disciplina Giro Epistemológico por uma Educação Antirracista, cursada como ouvinte na pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. O capítulo correspondente do TCC informa que a reflexão foi impulsionada pelas discussões sobre reparação epistemológica e, de maneira muito particular, pela presença da filha da autora nos encontros. Uma produção infantil intitulada “Tal mãe, tal filha” deslocou a pergunta inicialmente formulada sobre escolaridade materna para uma questão mais ampla sobre aquilo que circulava entre gerações.

Nesse primeiro momento, três imagens organizavam a formulação: o brilho, o espelho e a irradiação. O brilho nomeava a possibilidade de reconhecer potência em si e em outros sujeitos negros. O espelho se relacionava à experiência de encontrar referências capazes de devolver imagens diferentes daquelas historicamente produzidas pelo racismo. A irradiação procurava dizer que essas referências não permaneciam contidas em quem as produzia, alcançando outras pessoas e relações.

O próprio percurso autobiográfico descrito no TCC ajuda a compreender por que essa linguagem se tornou necessária. A narrativa registra que determinados encontros com mulheres negras e com espaços de produção intelectual negra alteraram o horizonte de possibilidade da autora. A entrada em uma universidade pública, a participação em um grupo de pesquisa afrocentrado

e o contato com intelectuais e produções culturais negras passam a funcionar, no texto, como acontecimentos de reorientação. A nitescência surge aí menos como atributo de uma pessoa e mais como nome de um efeito relacional ainda pouco delimitado.

Essa distinção é importante porque o TCC também emprega a expressão “enxergar nitescência em si”. Tomada isoladamente, ela poderia sugerir que a nitescência é uma qualidade interna, algo que estava escondido no sujeito e finalmente foi descoberto. A releitura integral do capítulo aponta para uma compreensão mais complexa: aquilo que se reconhece em si foi produzido por encontros. O brilho não aparece fora da história.

A primeira definição, entretanto, não sustentou integralmente essa complexidade. Ao descrever a Nitescência Materno-Ancestral como “excorporação de empoderamento”, o texto de 2022 não delimitou o sentido de “excorporação” nem explicou suficientemente o mecanismo relacional envolvido. A formulação indicava uma intuição sobre circulação de saberes e produção de possibilidades, mas ainda se apoiava em uma linguagem de emissão e recepção que precisava ser revista.

Há, portanto, uma diferença entre reconhecer a intuição da formulação e conservar sua definição. A intuição permanece produtiva: pessoas podem transformar o campo de possibilidades de outras pessoas por aquilo que encarnam, narram, criam, preservam ou tornam imaginável. A definição de 2022, contudo, precisa ser abandonada.

A revisão proposta desloca, assim, a Nitescência de uma linguagem de transferência para uma linguagem de relação. O que circula entre sujeitos não é recebido de maneira intacta: encontra repertórios, conflitos, memórias e temporalidades diferentes. Aquilo que circula entre sujeitos nunca chega intacto.

ANCESTRALIDADE NÃO É UM PASSADO INTACTO

A palavra ancestralidade pode induzir a uma compreensão excessivamente retrospectiva. Falar em ancestral parece conduzir imediatamente aos que vieram antes. Em experiências negras diaspóricas, porém, a relação com o passado é marcada tanto por permanências quanto por rupturas, apagamentos, reinvenções e disputas de memória. Não há um arquivo

ancestral completo ao qual sujeitos contemporâneos possam simplesmente retornar.

Esse problema já aparecia no trabalho de 2022 por meio da imagem de Sankofa, mobilizada para pensar a possibilidade de voltar e buscar aquilo que foi esquecido. O sentido mais fértil dessa imagem não está em recuperar um passado idêntico a si mesmo, mas em admitir que o presente pode reorganizar sua relação com aquilo que o antecedeu. Buscar não significa encontrar intacto.

Leda Maria Martins (2021) oferece uma chave decisiva para essa revisão ao formular o tempo espiralar. Em sua obra, passado, presente e futuro não se dispõem como compartimentos isolados em uma sequência progressiva. Saberes e memórias são atualizados nas corporeidades, nas performances, na oralidade e em práticas coletivas. O que retorna não retorna igual. A repetição contém recriação.

Essa temporalidade permite retirar a Nitescência Ancestral de uma concepção de herança cultural como pacote transmitido entre gerações. Se aquilo que veio antes só existe no presente por atualização, a ancestralidade não pode ser entendida como essência preservada fora das relações. Ela é convocada, encarnada, reinterpretada e, muitas vezes, produzida novamente a partir de fragmentos.

O pensamento de Beatriz Nascimento também oferece elementos importantes para essa compreensão. Estudos sobre sua elaboração de Ôrí mostram a memória coletiva ancorada no corpo negro e o deslocamento corporal como dimensão central da experiência diaspórica (REIS, 2019). Em seus escritos reunidos em Uma história feita por mãos negras, Nascimento (2021) recusa uma história da população negra reduzida ao escravismo e insiste na necessidade de compreender sujeitos negros como produtores de história, organização e alternativas sociais.

Para a Nitescência, isso produz um deslocamento relevante. Memória ancestral não é somente aquilo que se lembra conscientemente. Pode estar inscrita em repertórios corporais, modos de criar comunidade, formas de narrar, estratégias de sobrevivência, práticas estéticas, linguagens e instituições construídas por sujeitos negros. Ao mesmo tempo, nada disso deve ser transformado em prova de uma africanidade essencial presente em qualquer pessoa negra.

A diáspora produz descontinuidades. Colonização, escravização, racismo, deslocamento territorial e políticas de embranquecimento também produziram esquecimentos. A categoria precisa ser capaz de lidar com sujeitos que não conhecem histórias familiares anteriores a duas ou três gerações, que não participam de tradições religiosas de matriz africana ou que constroem pertencimentos negros por caminhos muito diferentes. Caso contrário, ancestralidade se converte em novo teste de autenticidade racial.

É justamente porque há rupturas que a memória importa. Ela pode atuar como recurso para recompor continuidades possíveis sem falsificar uma continuidade total. Nesse sentido, a Nitescência Ancestral não descreve uma transmissão de conteúdo ancestral. Descreve, provisoriamente, processos em que referências do passado ou de uma coletividade negra são atualizadas de modo capaz de reorganizar a experiência presente e abrir projeções de futuro.

A ideia de futuro é indispensável. Uma ancestralidade que apenas olha para trás não daria conta do problema que originou a Nitescência. A formulação de 2022 surgiu precisamente diante da pergunta sobre projeção de vida de crianças e jovens negros. O passado interessava porque poderia participar da criação de futuros que o racismo historicamente tenta restringir.

Nilma Lino Gomes (2017), ao compreender o Movimento Negro como educador e produtor de saberes emancipatórios, contribui para pensar essa circulação em escala coletiva. Conhecimentos produzidos em lutas políticas transformam sujeitos, currículos, políticas e repertórios sociais. A memória das lutas não se limita a comemorar o que ocorreu; ela educa novas disputas.

A irradiação pode ser reconstruída a partir daí. Irradiar não é transferir. É colocar algo em circulação de modo que encontre outras histórias e seja novamente significado. A mesma referência pode produzir identificação, conflito, recusa ou curiosidade. A Nitescência, se acontece, depende dessa elaboração pelo sujeito e das condições da relação em que o encontro ocorre.

O ESPELHO QUE NÃO DEVOLVE A MESMA IMAGEM

O espelho foi uma das imagens centrais da primeira formulação da Nitescência. Também é uma das que mais precisam de precisão.

A experiência racial torna o problema do espelho particularmente complexo. Frantz Fanon (2008) mostrou como o sujeito negro se constitui em

uma sociedade na qual o olhar branco produz significados sobre seu corpo antes mesmo que ele possa controlar esses significados. O racismo não opera apenas pela exclusão material. Participa da organização do campo simbólico no qual determinados corpos são vistos, nomeados e desejados.

No contexto brasileiro, Neusa Santos Souza (1983) analisou os efeitos psíquicos de um ideal branco incorporado como horizonte de valor e as tensões implicadas no processo de tornar-se negro. Essa elaboração impede que o espelhamento seja pensado ingenuamente como simples reconhecimento visual. Não basta encontrar alguém fenotipicamente semelhante para que uma relação positiva consigo mesmo seja automaticamente produzida.

A pergunta apresentada por Sidnei Nogueira durante o percurso registrado no TCC permanece fecunda: como sujeitos negros se subjetivam a partir de um espelho quebrado? O “quebrado” nessa formulação pode ser lido como referência às imagens fragmentadas, violentadas e distorcidas oferecidas por uma sociedade racializada. A Nitescência nasceu como tentativa de imaginar outros espelhos.

Mas um outro espelho não precisa devolver uma imagem idêntica. Aqui está o ponto em que a noção de espelhamento precisa afastar-se da ideia de cópia.

Uma criança negra que encontra uma professora negra, uma personagem literária negra, uma cientista negra, uma entidade comunitária ou um familiar que ocupa um lugar antes imaginado como inacessível não recebe uma instrução sobre quem deve se tornar. O encontro pode alterar o que passa a parecer possível. Esse efeito é diferente de imitação.

A própria imagem do abebé de Oxum, utilizada no TCC a partir de Dias (2020), oferece uma possibilidade mais sofisticada. O espelho de Oxum não é apresentado apenas como instrumento de contemplação da beleza. Ele permite perceber também aquilo que se encontra atrás, produzindo atenção e reação estratégica. O espelho não serve somente para confirmar uma identidade. Amplia o campo de visão.

Essa leitura é especialmente produtiva para a Nitescência Ancestral. Espelhar não significa encontrar no outro uma versão pronta de si. Significa encontrar uma relação, imagem, narrativa ou presença que permita enxergar a si e ao mundo a partir de uma posição antes indisponível.

É por isso que a famosa fórmula “representatividade importa”, embora politicamente importante, não esgota o problema. A presença de referências negras amplia condições de reconhecimento, mas não controla os sentidos que serão produzidos. Uma mesma personagem pode provocar orgulho em uma criança, indiferença em outra e perguntas inesperadas em uma terceira. A agência daquele que encontra a referência permanece fundamental.

A Nitescência, portanto, não está no espelho e não está exclusivamente em quem se olha nele. Ela pode emergir na relação entre uma imagem possível e um sujeito que a interpreta a partir de sua própria história.

Isso permite reler a cena “Tal mãe, tal filha” que desencadeou a elaboração de 2022. A força daquela produção infantil não precisa estar na ideia de que a filha reproduzia a mãe. Pelo contrário, o que interessa é que ela selecionava, traduzia e reorganizava aquilo que percebia na relação. A semelhança não eliminava diferença. Havia reconhecimento e criação.

Talvez seja esse um dos limites mais importantes da metáfora da luz. Luz sugere direção: algo emite, algo recebe. Espelhamento relacional produz múltiplas direções. Quem observa também modifica quem é observado. Uma criança pode reorganizar a maneira como um adulto compreende a própria história. Uma aluna pode tornar visível à professora uma dimensão de determinada proposta que não estava prevista. Uma memória transmitida pode retornar transformada.

A permanência do termo Nitescência conserva a história da formulação e sua referência semântica ao brilho, mas a metáfora luminosa não constitui critério analítico. O brilho funciona aqui como imagem de emergência e possibilidade, não como descrição literal de uma transferência entre um sujeito “iluminado” e outro que receberia sua luz. Relações nitescentes, se assim puderem ser identificadas, podem envolver opacidade, recusa, demora, ambivalência e conflito.

Nesse sentido, a Nitescência Ancestral é incompatível com uma pedagogia unilateral. Se a categoria nomeia algo, nomeia circulação e não descendência passiva.

DO MATERNO-ANCESTRAL AO RELACIONAL: REVISANDO A MÃE COMO CONDUTORA DA REPARAÇÃO

A revisão mais delicada da formulação de 2022 diz respeito à maternidade. Naquele trabalho, a relação materna organizava grande parte da pergunta de pesquisa e a trajetória da mãe aparecia como eixo privilegiado para pensar projeção de futuro dos filhos. A elaboração possuía base autobiográfica e política concreta, mas essa origem não é suficiente para sustentar uma categoria geral.

Mulheres negras desempenharam e continuam desempenhando papéis decisivos na manutenção de famílias, comunidades, movimentos políticos, instituições religiosas e redes educativas. O Mulherismo Africana, em diferentes formulações, atribui grande importância à atuação de mulheres africanas e afrodiaspóricas na preservação e reconstrução da integridade cultural. Dove (1998), por exemplo, situa as mães africanas no centro de processos de continuidade cultural, enquanto Njeri e Ribeiro (2019) retomam o Mulherismo Africana desde a diáspora brasileira.

Esse repertório ajuda a compreender a centralidade assumida pela maternidade na formulação original, mas não pode ser convertido em fundamento ontológico da categoria. Reconhecer o trabalho histórico de cuidado e continuidade realizado por mulheres negras é diferente de afirmar que mulheres negras sejam naturalmente nutridoras ou responsáveis pela transmissão cultural. A primeira operação torna visível trabalho social e político frequentemente apagado; a segunda corre o risco de naturalizar a sobrecarga que deveria ser politizada.

Patricia Hill Collins (2000), a partir de outra tradição intelectual, contribui para esse tensionamento ao discutir práticas de othermothering e redes de cuidado que ultrapassam a maternidade biológica. Sua elaboração permite reconhecer mães, avós, tias, vizinhas e outras mulheres da comunidade como participantes de processos coletivos de cuidado e educação, ao mesmo tempo em que impede romantizar o motherwork produzido sob condições de desigualdade. Mulherismo Africana e feminismo negro não são tratados aqui como perspectivas equivalentes; sua aproximação é deliberadamente tensa e serve para impedir que continuidade cultural seja confundida com destino materno.

É nesse ponto que a expressão “condutora da reparação” se torna insustentável como formulação geral. O racismo não é produzido pelas mães

negras e sua reparação não pode ser depositada sobre elas. Políticas educacionais, proteção social, enfrentamento da violência racial e transformação institucional constituem responsabilidades do Estado, das instituições e da sociedade. Uma mãe pode ampliar horizontes de seus filhos e ainda assim não ter condições de protegê-los das desigualdades estruturais.

A revisão proposta exige, portanto, desvincular a Nitescência de uma origem exclusivamente materna sem apagar a história que a fez emergir. A expressão Nitescência Materno-Ancestral pode permanecer como uma modalidade situada da categoria mais ampla quando relações de maternagem constituem efetivamente o espaço no qual memórias, referências e imagens de possibilidade são apropriadas e recriadas.

Nitescência pode ocorrer entre mãe e filha, entre avó e neto, entre irmãos, entre uma criança e uma professora, entre pares, entre sujeito e comunidade, entre leitor e escritora ou entre alguém vivo e a memória de quem já morreu. Pode ser mediada por música, fotografia, literatura, ritual, pesquisa acadêmica, experiência política ou encontro cotidiano. Nenhuma dessas relações, entretanto, garante por si mesma um efeito nitescente.

Vínculo racial, familiar ou comunitário não produz automaticamente pertencimento ou continuidade. Famílias negras também podem reproduzir racismo, sexismo e outras violências; comunidades podem acolher e excluir; referências positivas podem não ser percebidas como significativas. A categoria só se sustenta se preservar a contingência e a agência de quem participa da relação.

Com esse deslocamento, a Nitescência deixa de nomear aquilo que um sujeito supostamente irradia para outro e passa a designar uma relação em que determinadas memórias e referências podem ser elaboradas de modo a alterar percepções de si, pertencimentos ou horizontes de possibilidade.

NITESCÊNCIA ANCESTRAL COMO PROCESSO RELACIONAL

A partir dessas revisões, a Nitescência Ancestral pode ser definida provisoriamente como um processo relacional no qual memórias, saberes, gestos, narrativas ou referências negras e ancestrais são ativamente apropriados e recriados por um sujeito, produzindo deslocamentos em sua

percepção de si, em seus pertencimentos ou em seus horizontes de possibilidade e podendo adquirir continuidade em outras relações.

A definição procura estabelecer uma diferença importante. Nem toda experiência positiva envolvendo referências negras constitui Nitescência. A presença de uma personagem negra, o encontro com uma narrativa ancestral ou a convivência com outro sujeito negro podem criar condições de encontro, mas não determinam seus efeitos. O uso analítico da proposição se torna pertinente quando é possível reconstruir uma relação entre uma memória ou referência negra, a apropriação ativa que o sujeito faz dela e algum deslocamento reconhecível em sua maneira de compreender a si, situar-se em uma coletividade ou imaginar possibilidades de existência.

A continuidade acrescenta outra dimensão sem funcionar como requisito cronologicamente imediato. Uma experiência pode retornar em narrativas posteriores, ser reelaborada em outra relação, interferir em escolhas ou adquirir significado anos depois. Nesse caso, não se trata de repetição do conteúdo inicial, mas de sua recolocação em circulação. A temporalidade espiralar discutida por Martins (2021) permite compreender que continuidade pode ocorrer justamente por transformação.

Essa delimitação ajuda a diferenciar Nitescência de representatividade. Representações negras podem mediar o processo, mas sua simples presença não constitui evidência de deslocamento. Também a distingue de identidade negra: a identidade envolve processos muito mais amplos, enquanto a Nitescência procura observar acontecimentos e relações que podem participar de sua elaboração. Tampouco substitui agência ou empoderamento, pois mudanças subjetivas não eliminam estruturas de desigualdade nem tornam o poder uma propriedade transferível.

Nitescência não é essência. Não existe luminosidade ancestral biologicamente contida em todo sujeito negro à espera de despertar. O pertencimento negro é produzido histórica, social, cultural, política e subjetivamente em contextos diversos. Ancestralidade, nesse quadro, não é obrigação de retorno a uma origem, mas uma temporalidade capaz de interromper a fantasia de que sujeitos são produzidos apenas pelo presente e pela individualidade.

A palavra irradiação pode permanecer apenas se seu sentido for compreendido como circulação e não como transporte intacto de conteúdo. O mesmo vale para o espelhamento: um espelho nitescente não prescreve “seja como eu”; pode ampliar o campo de posições e futuros percebidos como possíveis. A metáfora da luz, portanto, conserva valor histórico e heurístico, mas não determina os critérios da categoria.

Essa formulação ajuda a compreender por que alguns encontros parecem adquirir força particular na produção de subjetividades negras. Encontrar alguém em um espaço do qual sujeitos semelhantes foram historicamente excluídos pode alterar a imaginação social de futuro; conhecer uma história familiar antes silenciada pode reorganizar a narrativa de si; participar de uma comunidade que reconhece positivamente um corpo pode modificar a relação com esse corpo; ler uma autora negra pode oferecer linguagem para uma experiência anteriormente percebida como estritamente individual.

Nada disso opera como cadeia causal. Entre referência, interpretação e deslocamento existem tempo, contexto, conflito e agência. Por isso, também é possível pensar em Nitescências tardias: uma experiência da infância pode adquirir significado ancestral muitos anos depois, assim como uma fala de uma avó ou um documento familiar pode ganhar relevância somente quando o sujeito reorganiza a maneira de compreender a própria trajetória.

A categoria não deve ser usada para classificar rapidamente experiências como “nitescentes”. Seu uso mais rigoroso é investigativo: que referência entrou em relação com o sujeito? Como foi interpretada, recusada ou recriada? Que deslocamento o próprio sujeito reconhece ou que trajetória permite reconstruir? Houve retorno ou continuidade dessa experiência em outros tempos e relações? Essas questões não formam uma escala nem um protocolo; delimitam problemas que a pesquisa empírica deverá testar.

Por essa razão, Nitescência Ancestral permanece uma proposição analítica e heurística. Seu valor não estará em nomear tudo aquilo que produz fortalecimento, mas em demonstrar, quando houver evidências, como memória ou referência ancestral, apropriação ativa e deslocamento subjetivo se articulam em processos concretos de continuidade e produção de possibilidades.

EDUCAÇÃO COMO TERRITÓRIO POSSÍVEL DE NITESCÊNCIA

O fato de a Nitescência não constituir uma técnica pedagógica não retira sua relevância para a educação. Pelo contrário, ajuda a delimitar melhor o que instituições educativas podem e não podem fazer.

A escola não produz ancestralidade em uma criança. Não produz identidade negra por decreto. Também não pode prometer que determinada sequência didática “empoderará” seus estudantes.

Pode, entretanto, organizar condições de encontro.

Currículos podem ampliar ou reduzir os repertórios disponíveis para que crianças e jovens construam imagens de si e dos outros. Professores escolhem quais histórias são contadas, quais intelectuais aparecem como produtores de conhecimento, quais formas de linguagem recebem legitimidade e quais memórias entram no espaço escolar. Essas escolhas não controlam a subjetivação, mas participam de seu ambiente simbólico.

Em contextos nos quais pessoas negras foram historicamente apresentadas principalmente por narrativas de escravização, pobreza, ausência ou problema social, a presença de produções intelectuais, artísticas, científicas, políticas e comunitárias negras modifica o campo de referências. O ganho não está apenas em produzir “autoestima”. Está em ampliar o conjunto de posições a partir das quais a realidade pode ser interpretada.

A Educação das Relações Étnico-Raciais participa desse movimento quando deixa de funcionar apenas como calendário de conteúdos sobre África ou personalidades negras e passa a alterar as hierarquias epistemológicas do currículo. O conhecimento negro não entra apenas para representar pessoas negras. Entra porque é conhecimento.

A perspectiva de Gomes (2017) sobre o Movimento Negro Educador é especialmente relevante aqui. Se movimentos sociais negros produzem saberes que reeducam a sociedade, a escola pode reconhecer-se também como destinatária desses conhecimentos. Isso rompe uma lógica na qual a instituição aparece sempre como aquela que ensina comunidades e famílias.

Nitescência, nessa direção, pode ajudar a pensar experiências em que a escola deixa de oferecer às crianças negras apenas imagens sobre elas e cria condições para que encontrem produções negras como referências legítimas para pensar o mundo.

Há, contudo, um limite ético importante. Crianças negras não devem ser transformadas em prova do sucesso antirracista da instituição. Uma professora não pode pressupor que uma criança se identificará com determinado livro porque os personagens são negros. Tampouco deve exigir que ela fale sobre racismo, ancestralidade, cabelo ou família em nome do grupo.

A mesma precaução vale para a ideia de irradiação infantil. Crianças podem deslocar adultos, introduzir perguntas, produzir interpretações e participar da construção de conhecimentos. Isso não significa responsabilizá-las por educar professores sobre racismo. A agência infantil precisa ser reconhecida sem converter a criança negra em recurso pedagógico para os adultos.

Em trabalhos anteriores sobre documentação pedagógica e corpo-território, essa questão apareceu em outra linguagem: aquilo que crianças produzem pode adquirir consequência curricular quando adultos estão dispostos a reconhecer suas ações como conhecimento. A Nitescência acrescenta uma dimensão temporal. Algumas produções não apenas alteram o que acontece depois no planejamento. Podem permanecer como memória compartilhada e retornar em outros momentos, relações e sujeitos.

É nesse ponto que documentação pedagógica, memória e Nitescência podem futuramente encontrar um campo comum de investigação. Fotografias, narrativas, áudios, desenhos e registros podem participar da circulação de memórias dentro de uma instituição. Mas essa aproximação ainda precisa ser empiricamente estudada. Não seria rigoroso concluir, a partir deste ensaio, que documentar produz Nitescência.

A categoria também precisa proteger as pessoas que pretende reconhecer. Trajetórias de sujeitos negros podem funcionar como referências para outros sem que isso lhes imponha a obrigação permanente de sustentar subjetiva, educativa ou culturalmente uma coletividade. Professoras e professores negros, por exemplo, não estão na escola para funcionar como espelhos raciais contínuos; possuem direito à singularidade, ao erro, à discordância e a não converter toda sua prática em pedagogia identitária.

Essa revisão altera também a pergunta pedagógica. Em vez de indagar como “fazer uma criança desenvolver Nitescência”, torna-se mais rigoroso perguntar que referências uma instituição oferece, que memórias reconhece, quais sujeitos apresenta como produtores de conhecimento, que futuros suas

práticas tornam imagináveis e como crianças e jovens efetivamente interpretam essas ofertas.

Essas perguntas não constituem protocolo de intervenção. Indicam um campo de pesquisa no qual currículo, documentação, memória, relações intergeracionais e subjetivação podem ser analisados sem presumir antecipadamente os efeitos das práticas pedagógicas.

LIMITES DA CATEGORIA E AGENDA DE PESQUISA

Toda proposição conceitual corre o risco de começar a reconhecer a si mesma em qualquer fenômeno. A Nitescência Ancestral precisa ser construída contra essa expansão indiscriminada. Nem toda relação positiva entre pessoas negras é Nitescência; nem toda transmissão de memória é ancestral; nem todo encontro com uma representação negra altera subjetividades; e nem toda transformação subjetiva precisa ser explicada racialmente.

Também não cabe criar uma dicotomia entre relações nitescentes e não nitescentes. Uma mesma relação pode produzir pertencimento e conflito, e uma referência pode oferecer possibilidade em determinado momento e tornar-se insuficiente em outro. O caráter contingente do processo impede que a categoria funcione como rótulo estável aplicado a pessoas, práticas ou instituições.

Outro limite necessário é a recusa da romantização da ancestralidade. Memórias familiares podem carregar cuidado e também violência; comunidades podem acolher e excluir; tradições podem preservar conhecimentos e reproduzir hierarquias de gênero, sexualidade, geração ou religião. Ancestral não equivale, por definição, a emancipatório.

A própria expressão “subjetividades negras” precisa permanecer no plural. Fanon (2008) e Souza (1983) mostram como a racialização participa da constituição subjetiva, mas trajetórias negras são heterogêneas e atravessadas por classe, gênero, sexualidade, território, geração, religião, deficiência e outras dimensões. A Nitescência não pode funcionar apagando essas diferenças para produzir um sujeito negro abstrato.

Do ponto de vista metodológico, pesquisas futuras precisarão definir unidades de análise mais precisas. Não seria suficiente observar que uma escola ofereceu literatura negra ou que um sujeito teve contato com determinada referência. A investigação teria de reconstruir a relação entre a referência, a

elaboração produzida pelo sujeito e os deslocamentos que ele próprio reconhece ou que podem ser acompanhados ao longo do tempo. Isso exige atenção à perspectiva dos participantes e cautela diante de inferências produzidas apenas pelo pesquisador ou pelo professor.

Diferentes materiais podem ser mobilizados para esse confronto empírico: narrativas autobiográficas, entrevistas, histórias de vida, arquivos familiares, observação participante, produções culturais, documentações pedagógicas e conversas com crianças e jovens. Estudos longitudinais seriam especialmente relevantes para investigar experiências que adquirem significado somente depois de certo intervalo temporal.

No campo da infância, esse cuidado é decisivo. Se a formulação nasceu parcialmente de uma leitura adulta sobre aquilo que uma criança teria recebido de sua mãe e de um ambiente formativo, novas pesquisas precisam perguntar o que as próprias crianças dizem que lhes importa, que referências escolhem, o que recusam, que memórias reconhecem e como narram suas próprias relações de pertencimento.

Também devem ser examinadas situações em que a expectativa adulta de Nitescência falha. Uma criança pode não reconhecer como significativa uma referência considerada potente por um professor; uma filha pode rejeitar projetos maternos; um sujeito pode construir pertencimento racial em oposição a determinadas tradições familiares. Esses casos são fundamentais para impedir que a categoria se torne determinista.

Outra tarefa será comparar a Nitescência Ancestral com construções teóricas já consolidadas. Seu futuro dependerá de demonstrar se a articulação entre memória ou referência ancestral, apropriação ativa, deslocamento subjetivo e possibilidade de continuidade oferece um ganho analítico que não seja plenamente explicado por conceitos já disponíveis. Caso contrário, a expressão permanecerá mais produtiva como metáfora heurística do que como categoria analítica.

A imagem do brilho pode continuar acompanhando a história do conceito, desde que conviva com opacidade, ruptura, silêncio e contradição. O problema de pesquisa não é identificar quem “brilha”, mas compreender quando e como determinadas relações alteram o campo de possibilidades a partir do qual sujeitos negros narram a si mesmos e projetam futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão desenvolvida neste artigo preserva a pergunta que originou a Nitescência Ancestral, mas modifica significativamente sua formulação. A maternidade deixa de constituir fundamento universal, a irradiação deixa de significar transferência e o espelhamento passa a ser compreendido como relação interpretativa capaz de ampliar posições possíveis, e não como reprodução de um modelo.

Em diálogo com Leda Maria Martins e Beatriz Nascimento, ancestralidade foi tratada como temporalidade de atualização, memória e recriação. Fanon e Neusa Santos Souza impediram que o espelho fosse reduzido a reconhecimento visual positivo. A interlocução tensa entre Mulherismo Africana e Patricia Hill Collins permitiu reconhecer a centralidade histórica de mulheres negras na continuidade comunitária sem transformar cuidado em destino ontológico. Esses referenciais não foram fundidos em uma teoria única; contribuíram para problemas distintos da revisão.

A definição provisória resultante compreende Nitescência Ancestral como processos relacionais nos quais memórias, saberes, gestos, narrativas ou referências negras e ancestrais são ativamente apropriados e recriados, produzindo deslocamentos na percepção de si, no pertencimento ou nos horizontes de possibilidade e podendo adquirir continuidade em outras relações.

A distinção central está no fato de que a categoria não reside na referência em si. Uma imagem negra, uma memória familiar, uma professora, uma obra ou uma comunidade não “produzem” Nitescência automaticamente. A proposição só ganha pertinência quando é possível reconstruir a elaboração realizada pelo sujeito e algum deslocamento relacionado a esse encontro. Isso impede que representatividade, identidade e Nitescência sejam tratadas como sinônimos.

No campo educacional, essa perspectiva não autoriza a criação de técnicas para produzir subjetividades desejadas. Escolas podem ampliar repertórios, reconhecer conhecimentos negros, preservar memórias e organizar encontros, mas não controlam os sentidos que crianças e jovens atribuem a essas experiências. A Nitescência, se ocorrer, será sempre relacional, situada e contingente.

Por isso, o estatuto mais adequado da formulação neste momento é o de proposição conceitual analítica e heurística. Sua força futura dependerá menos

da potência semântica da palavra e mais da capacidade de pesquisas empíricas mostrarem que ela permite compreender dimensões específicas da relação entre memória, ancestralidade, subjetivação e educação.

A tarefa que se abre, portanto, não é defender a Nitescência como conceito acabado, mas submetê-la a situações em que possa falhar, ser recusada, reformulada ou demonstrar ganho explicativo. É nesse confronto que será possível saber se a intuição formulada em 2022 pode efetivamente amadurecer como ferramenta teórica para a pesquisa em educação.

REFERÊNCIAS

COLLINS, Patricia Hill. Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

DIAS, Luciana de Oliveira. Reflexos no Abebé de Oxum: por uma narrativa mítica insubmissa e uma pedagogia transgressora. Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, v. 5, e63860, 2020.

DOVE, Nah. African Womanism: an Afrocentric theory. Journal of Black Studies, v. 28, n. 5, p. 515-539, 1998. DOI: 10.1177/002193479802800501.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MICHAELIS. Nitescência. Michaelis On-line: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/busca?id=yV2Km. Acesso em: 2 set. 2026.

MORAIS, Sarah Soares. O corpo negro como território educativo. 2022. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos. Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NJERI, Aza; RIBEIRO, Katiúscia. Mulherismo Africana: práticas na diáspora brasileira. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 2, p. 595-608, maio/ago. 2019.

NOGUEIRA, Sidnei; SOUZA, Ellen Lima. Giramos e assim nos educamos: com Exu transformamos erros em acertos! In: SOUZA, Ellen; NOGUEIRA, Sidnei; TEBET, Gabriela (org.). Giro epistemológico para uma educação antirracista. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 21-37.

REIS, Rodrigo Ferreira dos. Ôrí e memória: o pensamento de Beatriz Nascimento. Sankofa, São Paulo, v. 12, n. 23, 2019. DOI: 10.11606/issn.1983-6023.sank.2019.169143.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro, ou, As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

INCLUSÃO E PARQUE INCLUSIVO

SILVIA MARIA DO NASCIMENTO

RESUMO

As Unidades de Educação Infantil são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem ocorre por meio do brincar, os educadores organizam os espaços para as experiências das crianças. O parque é muito importante na Educação Infantil, por se tratar de um ambiente ao ar livre que promove a sensação de liberdade. Os variados brinquedos do parque, de grande porte e outros inseridos pelos professores, colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. Dessa maneira mediante a lei nº 9394/96, que prevê a educação como dever do Estado e da família. Os familiares e os profissionais da educação devem cobrar do Estado os recursos e adaptações necessárias para a educação inclusiva. O Objetivo Geral do trabalho é evidenciar como o parque escolar influencia na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. O Objetivo Específico é ampliar a reflexão sobre como o parque pode ser inclusivo para todas as crianças, especificamente, para as crianças com deficiência. A Metodologia se dá pela pesquisa bibliográfica e contou com o depoimento da professora especialista na Educação Infantil e Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação Infantil, Inclusão, Parque.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desencadeado pelas observações vivenciadas no cotidiano das escolas e foram feitas consultas em livros e artigos sobre a influência do parque e sua contribuição para a Educação Infantil. Realizamos uma Pesquisa Bibliográfica e um diálogo com a Professora Elisângela Ferreira Costa Americano, professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, tendo sido componente do CEFAI – DRE, em anos anteriores.

O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Por meio das brincadeiras no parque, as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. Dificilmente as escolas de Educação Infantil possuem parques

inclusivos. Com isso notamos as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Infantil, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

Os professores da Educação Infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão, as crianças necessitam de lugares adaptados, com infraestrutura correta para vivenciar momentos de lazer, estes lugares podem ser criados de acordo com o que o Ministério da Saúde solicita em caso de Crianças que se constituem em Público alvo da Educação Especial. Constantemente os projetos, os jogos e os brinquedos devem ser adequadamente adaptados para que todos possam participar. Entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores, por isso este trabalho de pesquisa é propositivo. Sendo assim, os educadores podem criar espaços que atendam melhor todas as necessidades, com brinquedos e objetos adaptados. Por que para todos e não para pessoas deficientes? Pois para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas convivam. Entretanto, tudo que é novo ou diferente tende a ser rejeitado, então a partir do momento em que as crianças passam a conviver elas começam a perceber semelhanças e não as diferenças. E por esse motivo a iniciativa de um projeto com mobílias e materiais ao alcance de crianças com deficiência é tão importante.

Para proporcionar momentos de lazer para as crianças Público - Alvo da Educação Especial, são necessários jardins sensoriais que apesar de serem inclusivos são focados na experiência dos sentidos: olfato, tato, visão, audição e paladar. Também podemos oferecer um espaço de recreação infantil, com brinquedos adaptados e que esta adaptação esteja ao alcance da criança e de acordo com sua necessidade. Os brinquedos devem atender aos interesses da criança e reforçar a ideia de ela assumir alguns desafios, com segurança. A criança precisa de desafios para sentir-se estimulada.

Na medida em que a criança cresce, deve ser exposta às novas experiências, brinquedos e brincadeiras naturais da idade. O que vale é que a criança se sinta valorizada pela sua conquista, principalmente, as crianças com deficiência.

No parque, as crianças em geral e as crianças com deficiência devem ter acesso aos brinquedos do parque, outros brinquedos inseridos pelos professores nos espaços (como nos tanques de areia e outros cantos) para que todas as crianças vivam plenamente a sua infância e vivenciem a atividade essencial da infância: o brincar.

2. POSSIBILIDADES DE TRABALHO INCLUSIVO NO PARQUE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade. Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

De acordo com Elisângela (2020), em seus atendimentos educacionais especializados, no momento do parque, ela tirava fotos, para no dia seguinte mostrar essas fotos para as crianças, pois, segundo esta professora, é bem significativo este momento. E cita que falar para a criança o que vai acontecer antes de acontecer é muito importante para que fiquem tranquilas. De acordo com Elizangela(2020), não é importante ter LIBRAS apenas em sala de aula, e sim em um contexto geral, e toda a escola aprender LIBRAS, porque no momento que a criança precisar ir ao banheiro a comunicação vai acabar, uma vez que deveria haver comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada, sendo por textura, sons, cores e luzes, que favoreçam a percepção do objeto. Existem intervenções que deverão ser feitas pelas ações governamentais, porém a escola pode realizar mudanças e adaptações planejadas e possíveis.

Existem brinquedos e brincadeiras que podem ser realizadas no Parque: a música, o canto e as representações de histórias são indicados para qualquer criança, em diferentes espaços. Vale abusar de máscaras, fantasias, bonecos e super-heróis.

A escolha deve ser feita com base no desenvolvimento da criança e não apenas na sua faixa etária. É possível seguir algumas orientações que facilitam a melhor escolha. De acordo com Elizangela (2020), no parque das escolas da Prefeitura de São Paulo, são usadas as concepções que estão presentes nas escolas da cidade de Reggio Emília, pois é levado em consideração que as crianças precisam interagir nos espaços com crianças da mesma idade, de outras idades e com adultos. Ela cita que na EMEI em que leciona tem parque sonoro e brinquedos com madeira, com 4 espaços, e nesta EMEI, foi feita uma assembleia com as crianças e as crianças puderam votar em qual espaço usariam cada dia, e cada professora ficava num espaço, não com sua turma, mas com diversas crianças, para assim acontecer o convívio e a socialização.

Para Elizangela (2020), sempre existe uma possibilidade de aprendizagem em inclusão para as crianças. Elas precisam percorrer os espaços disponibilizados nos parques, desenvolvendo jogos simbólicos e podem ter um professor de referência. A criança surda, por exemplo, ela precisa ser criança, e o próprio brinquedo faz esta intermediação, o brinquedo auxilia o professor, a criança se expressa vendo outras crianças. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

O direito de brincar da criança favorece a descoberta, estimula a curiosidade, ajuda na concentração e desenvolve os músculos das crianças. De acordo com Oliveira (2000), para Vygotsky, a brincadeira deve ser sempre entendida como uma relação imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A

realização destes desejos não se trata de algo pontual e específico. Trata-se do desenvolvimento das potencialidades humanas.

As crianças possuem um mundo imaginário, cujo significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. O lúdico e o parque inclusivo influenciam no processo de aprendizagem. De acordo com Vygotsky (OLIVEIRA, 2000), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social e cognitiva contribuindo também para a construção da personalidade.

Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nas atividades assim como as famílias e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Estruturas grandes que permitem a movimentação no tempo da criança são as melhores. É preciso considerar o acesso aos recursos do brinquedo para garantir que a criança conseguirá utilizar todos os objetos de maneira integral.

Para Elizangela (2020), as crianças com deficiências conseguem chamar a professora para serem atendidas e é fundamental o professor ter considerado os desejos e interesses das crianças, não só por meio da LIBRAS, mas por um olhar atento. Com relação aos cadeirantes no parque, exigem uma acessibilidade arquitetônica do prédio e o apoio de mais pessoas da escola para a locomoção dessas crianças. E a criança cega consegue se locomover porque o professor deve primeiramente levar a ter o tato, depois percorrer o local, colocar uma determinada textura para a criança entender seus limites e onde está pisando, assim a criança vai se apropriando dos espaços. Depois de eliminar as barreiras, segundo Elizangela (2020), o parque é a melhor maneira da criança socializar- se na escola e o professor tem a responsabilidade de ampliar esta aprendizagem.

O processo de inclusão social é uma luta constante das minorias em prol da efetivação do princípio da equidade que garante a todos os cidadãos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, respeitando as diferenças e levando em consideração a diversidade humana e as suas especificidades. O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. Precisa estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre, são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, julga-se ser direito da pessoa com deficiência o livre acesso a todos os espaços assim como qualquer outro cidadão, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil devem propiciar o aprendizado por meio das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e brinquedos no parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica da aprendizagem. Compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Infantil, como umas das etapas mais importantes para possibilitar que a criança viva plenamente a sua infância.

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças.

A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de brinquedos e brincadeiras, com atividades que podem ser tanto coletivas quanto individuais, nas quais a existência de regras não limita a ação

lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para ajudar a criança com deficiência a brincar, é necessário construir estratégias que atenuem as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais que possam estar dificultando o seu livre acesso ao ambiente de lazer.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendemos que o brincar estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros e consideramos também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido, é notório que as escolas adotem planejamentos, organizando o brincar como atividades orientadas e livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos, que são brinquedos não estruturados.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, sendo necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos, que se alcança com as brincadeiras no parque, seja uma realidade para a inclusão das crianças.

Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança

aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo. Dessa mesma maneira, ocorre a brincadeira, pois a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância por meio da brincadeira. Contudo, é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estejam sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência, desde a primeira infância, percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que toda criança têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papeis a serem representados nas brincadeiras, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências.

De acordo com Elisângela (2020), o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária, e as escolas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois, se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também se deve garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil, a criança aprende brincando e

considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência precisa participar de todas as brincadeiras, pois, se tiver seu processo de educação limitado, sua infância será prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos compreender que o lúdico e o parque inclusivo na Educação Infantil e na educação como um todo, deve nortear as ações pedagógicas, pois as pessoas com deficiência vêm lutando por seus direitos como cidadãos há vários anos, obtendo muitas conquistas no que diz respeito ao processo de inclusão social e isso pode ser comprovado acompanhando os diferentes momentos desse segmento da sociedade vivenciados ao longo da história.

Com o lúdico e o parque inclusivo, o educando cria e recria os métodos de abordagem para a apropriação da cultura, que podem possibilitar a aprendizagem. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva, respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres.

O lazer e a recreação são necessidades inerentes ao ser humano, que busca satisfazê-las indo a bares, cinemas, praça, parques, e isso deve ser garantido dentro das nossas escolas. A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolvem o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam ser inclusos dentro do ambiente escolar.

Cabe às escolas, famílias e ao governo, promover ações, que envolvam o lúdico e o parque inclusivo como forma de aprendizado e conscientização do

brincar na Educação Infantil. Conforme a lei 9394/1996 orienta que é dever da família e do Estado o pleno desenvolvimento do educando.

Os principais intuitos dessa pesquisa foram alcançados, que é propiciar reflexão sobre a importância do parque na aprendizagem e desenvolvimento infantil e como esse benefício não é real para muitas crianças com deficiência. Para que o desenvolvimento integral das crianças em geral e das crianças com deficiência ocorra com sucesso, o parque precisa ser inclusivo.

Para o parque incluir todas as crianças com deficiência, devemos identificar os obstáculos nos ambientes, que possam dificultar a locomoção, analisar a estrutura geral das escolas, afim de verificar normas, leis de inclusão e a acessibilidade, tais como inclinação de rampas, corrimãos, piso tátil, destacando as irregularidades quanto à acessibilidade dispostas no programa e proporcionar soluções cabíveis de acordo com leis vigentes e as normas de saúde.

A inclusão social tem o papel bastante importante para garantir o que chamamos diretos de todos, mas é visível que o papel da exclusão atinge inúmeras pessoas que possuem alguma deficiência ao se tratar de mobilidade urbana, acessibilidade, acesso educação e até mesmo na discrição e preconceito.

As ideias propositivas indicadas no texto foram as que indicam que o parque inclusivo promove a interação e socialização das crianças trabalhando a inclusão, entendendo que a palavra - chave é sempre a adaptação da escola. Muita gente acha que a limitação está na criança, mas ela está no espaço que não é adaptado para recebê-las, sendo que o brincar é fundamental na vida dos pequenos, pois desenvolve a imaginação, diverte, atiça a curiosidade, entre outros benefícios. Brincar ao ar livre traz ainda mais vantagens, como o contato com a luz solar e a possibilidade de realização de atividades físicas e não é diferente para as crianças com mobilidade reduzida ou outras deficiências, daí a importância dos parques acessíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.Brasília: MEC/CNE, 1996.

CERTEAU, M de **A invenção do cotidiano (1) artes de fazer**.3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo: Pearson, 2015.

MÁRCIO, Ferrari 2008, **Maria Montessori a médica que valorizou o aluno,** nova escola.org. BR.

OLIVEIRA, Marta Kohl, **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento** São Paulo: Ed.Scipione, 2000.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F(NOME COMPLETO). de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil.** Campinas: Papirus, 2009.

SALLA, (2011) Henry Wallon **A importância da afetividade para a aprendizagem significativa** (Brasilescola.uol.com.br).

SIAULYS, M.O.C. **Atividade de Vida Autônoma: essência da vida em Sociedade**. Laramara: São Paulo, 2014.

Encontro com profissional especialista em Educação Infantil e Educação Inclusiva.

AMERICANO, Elisângela Ferreira Costa. Depoimento por vídeo – aula, no Google Meet, em 09 de setembro de 2020



WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM