FAUESP
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo

UNIFICADA

2675-1186

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

VOLUME 8-NÚMERO 05 | MAIO 2026

DATA DE PUBLICAÇÃO: 30/05/2026

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - v.8 n.5 – maio 2026 – Mensal

Modo de acesso: http://revista.unificada.com.br/

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 30/05/2026

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário – CRB/8 8090

Responsável Intelectual pela Publicação
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - FAUESP

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
v.8 n.5 – maio de 2026 – Mensal
Bibliotecário Renato Moreira de Oliveira – CRB/8 8090
e-ISSN: 2675-1186
Editoração: SL Editora
Supervisão: Neusa Sanches Limonge
Publicada em: 30/05/2026

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA
Prof: MSc Claudineia Lopes
DIREÇÃO FINANCEIRA
Prof: Esp: Sylvia Storniollo
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE
Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof: MSc Claudineia Lopes (FAUESP)
Prof: Esp: Sylvia Storniollo (FAUESP)
Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)
Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)
Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)
Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos (FAUESP)

EDITORIAL

A divulgação científica é o meio de popularizar o conheci- mento produzido nas faculdades e universidades mundo a fora. É também uma forma de interação entre os espaços acadêmicos, muitas vezes, percebidos como espaços elitizados e distantes da realidade pública.

Pensando nessas duas situações é que nós, da FAUESP, estamos apresentando a sociedade brasileira a Revista UNIFICADA, um periódico acadêmico de circulação mensal voltado para a divulgação ensaios, relatórios de pesquisas e artigos científicos num viés multidisciplinar.

Sendo o nosso objetivo divulgar, tornando público o conhecimento produzido por diversos meios e em diferentes perspectivas científicas, apresentamos artigos que englobam as áreas da Educação, Literatura e Direito.

Nós da FAUESP entendemos que a educação não é apenas um meio de desenvolvimento pessoal, porém, que educar vai além da formação do aluno. Educar significa agir na transformação da realidade em que nos encontramos, de modo que possamos cumprir a nossa Missão:

> *"Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, se comprometendo com a justiça social, a democracia e a cidadania1 além de promover a educação1 visando o desenvolvimento sustentável do país".*

Boa leitura!

Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho

SUMÁRIO

O AVANÇO TECNOLÓGICO NO ÂMBITO EDUCACIONAL
ANDREIA BISPO FERNANDES 06

PAPEL DO GESTOR ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE
ANDREIA BISPO FERNANDES 16

FAMÍLIA E ESCOLA: DESAFIOS PARA EDUCAR CIDADÃOS COM LIMITES
ANDREIA BISPO FERNANDES 33

ECOLOGIA DOS AMBIENTES EDUCATIVOS E CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM
ÂNGELA PEREZ BARRIOS.....46

CONSEQUÊNCIAS DO USO EXCESSIVO DE TELAS E SUA CONFUSÃO COM O DIAGNÓSTICO DE TDAH
BRENDA LELLES BLANCO.....58

DESMISTIFICANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AHSD)
BRENDA LELLES BLANCO.....70

TEA GRAU DE SUPORTE 1 EM MULHERES E SUA SUBNOTIFICAÇÃO
BRENDA LELLES BLANCO.....85

A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOMÉTRICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EDSON MOTA DE OLIVEIRA.....105

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: O USO DA IA COMO FERRAMENTA DE PERSONALIZAÇÃO PARA ALUNOS COM TDAH
ERIKA DA SILVA SANTOS 116

DO PRODUTO AO PROCESSO: O PAPEL DA IA GENERATIVA NA TRANSIÇÃO PARA AVALIAÇÕES AUTÊNTICAS E CURADORIA INTELECTUAL
ERIKA DA SILVA SANTOS 126

COMO ESTIMULAR A AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
FRANCISLAINE FERREIRA LIMA PIRES 136

A IMPORTÂNCIA DOS COMBINADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FRANCISLAINE FERREIRA LIMA PIRES 145

INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
FRANCISLAINE FERREIRA LIMA PIRES 155

A IMPORTÂNCIA DA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
HAIDEE DE LOURDES PEREIRA ROCHA DE ARAÚJO ..164

POR QUE A HISTÓRIA DA ÁFRICA PRECISOU SE APROXIMAR DA ANTROPOLOGIA?
JOSÉ WILSON DE SOUZA.....178

O DIREITO E O ESTADO EM MARX E OS FREEDMEN's BUREAU
JOSÉ WILSON DE SOUZA.....186

CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, INTEGRAL E EQUÂNIME
JOSÉ WILSON DE SOUZA.....200

SUMÁRIO

ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS, EXPRESSÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA
JOSEILMA DE OLIVEIRA COSTA 216

ENSINO DE HISTÓRIA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008: CULTURAS INDÍGENAS E AFRICANAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
JOSEILMA DE OLIVEIRA COSTA 234

A POTÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JULIANA CRISTINA RANGEL MARQUES DE ALMEIDA .251

PSICOPEDAGOGIA E NEUROCIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM
JULIANA CRISTINA RANGEL MARQUES DE ALMEIDA .264

ANÁLISE DO DISCURSO EM REDES SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
JULIANA CRISTINA RANGEL MARQUES DE ALMEIDA .277

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO
JUSSILEIA DE MELO DOERL 289

A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA POTENTE NO ENSINO DE ARTES
MARIA REGINALDA DE SÁ SANTOS 299

A LEITURA DE IMAGENS E A FOTOGRAFIA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO OLHAR NO ENSINO DE ARTES
MARIA REGINALDA DE SÁ SANTOS 308

A NEGLIGÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NAS ESCOLAS: A ARTE COMO EXPERIÊNCIA, LINGUAGEM E PRÁXIS EDUCATIVA EM DEWEY, VYGOTSKY, EISNER, FREIRE, LANIER E ANA MAE BARBOSA
MARIA REGINALDA DE SÁ SANTOS 314

AS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: ASSEMBLÉIAS ENQUANTO EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA EM SALA DE AULA
MARINA ARAÚJO FIDELES SILVA 320

O ENSINO DA MÚSICA NO AMBIENTE ESCOLAR
MICHELLE OLIVEIRA SABINO DOS SANTOS 334

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS AMBIENTALMENTE RESPONSÁVEIS
PEDRO VARJAO FERREIRA 346

Gestão escolar democrática: participação da comunidade na tomada de decisões
PEDRO VARJAO FERREIRA 352

A IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS AMBIENTAIS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DOS CURRÍCULOS ANTIRRACISTA, INDÍGENA, IMIGRANTE E AMBIENTAL DA CIDADE DE SÃO PAULO
RUBICELIA MARIA DOS SANTOS 358

AFRICANIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SORAIA MILENA SOUZA FRANCA MAGALHÃES BISERRA 363

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SORAIA MILENA SOUZA FRANCA MAGALHÃES BISERRA 374

SUMÁRIO

A MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS MUSICAIS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS
TALITA CAMANDAROBA CARVALHO RIBEIRO.....386

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O AVANÇO TECNOLÓGICO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

ANDREIA BISPO FERNANDES

Resumo

Assim como a educação tem grande importância na vida da sociedade, por ser responsável por grandes transformações, mudando a cultura, entendendo os hábitos e a economia de determinado grupo de uma nação, o avanço tecnológico, tem sua importância no desenvolvimento da educação, graças a evolução das ferramentas tecnológicas no âmbito educacional, foi possível revolucionar a forma de transmissão de informações, tornando mais fácil o processo de construção do conhecimento. A área da educação precisa dominar o potencial educativo das tecnologias e colocá-las a serviço do desenvolvimento de um projeto pedagógico que vise a construção da autonomia dos alunos e a formação para o exercício pleno da cidadania, analisando a contribuição do avanço tecnológico para a Educação.

Palavras–chaves: Avanço Tecnológico; Educação; Inclusão Digital.

Abstract

Just as education is of great importance in the life of society, being responsible for major transformations, changing culture, understanding the habits and economy of a particular group within a nation, technological advancement is also important in the development of education. Thanks to the evolution of technological tools in the educational field, it has been possible to revolutionize the way information is transmitted, making the process of knowledge construction easier. The field of education needs to master the educational potential of technologies and put them at the service of developing a pedagogical project that aims at building student autonomy and training for the full exercise of citizenship, analyzing the contribution of technological advancement to education.

Keywords: Technological Advancement; Education; Digital Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico na Educação, é um assunto de grande importância, por

representar muitas mudanças e transformações na vivência escolar e na leitura.

A dificuldade hoje de incentivar as pessoas para fazerem uma boa leitura é muito difícil, com o avanço tecnológico as pessoas querem informações rápidas, mas nem sempre param para entender e interpretar a informação.

O avanço tecnológico é um benefício inegável, contudo hoje os jovens e até porque não dizer os adultos, está cada vez mais distante dos livros, as pessoas buscam a informação, mas não se atentam aos assuntos, as informações são superficiais, descartáveis, ninguém se prende a uma boa e prazerosa leitura, tudo porque não existe vontade de absorver a informação e consequentemente adquirir conhecimento e tirar suas próprias conclusões.

A falta de leitura é um grande problema para a má qualidade de textos escritos, a rapidez em se obter o maior número de informação possível, faz com que a leitura seja feita apenas nas primeiras linhas, os longos textos são logo abandonados, justamente os mais completos que exijam uma boa interpretação, e um bom exercício de capacidade de entendimento, são descartados nas primeiras linhas.

A tecnologia deveria ser utilizada para difundir a leitura, proporcionando cada vez mais inclusão, mas parece que atualmente falta disposição para a leitura, a cada dia temos mais informação e menos leitura.

Pode parecer que a tecnologia não é boa, mas é justamente o contrário, menosprezamos a importância de um bom texto, e este pode vir através da internet dos livros e atualmente existem grandes bibliotecas virtuais, com seu acervo digitalizado e disponível virtualmente.

O grande desafio é incorporar a leitura na vida das pessoas, conciliando a vontade de se obter a informação, conseguindo equilibrar a velocidade destas informações, com a capacidade de entender e apreciar a leitura.

O avanço tecnológico na Educação, assim como em outros segmentos da sociedade, tem uma importância inegável, é causador de muitas mudanças, estas transformações influenciam a atuação do professor, que precisou se adequar a uma nova realidade muita mais dinâmica. O professor antes direcionava as pesquisas para os livros, que eram encontrados nas enormes bibliotecas, as informações chegavam com uma certa lentidão, hoje ao contrário com a tecnologia a disposição da escola, sem dúvida muitas melhorias, mas que também causa muito impacto pela falta de conhecimento da grande maioria sobre as vantagens e desvantagens destas mudanças.

Com a chegada destas tecnologias ao mundo escolar, o professor modificou um

pouco seu papel, hoje os professores são orientadores, facilitadores e provocadores de aprendizagem, dentro da sala de aula é possível direcionar com mais eficácia, fortalecendo e proporcionando melhores resultados na aprendizagem.

Para estas mudanças os profissionais tiveram que se adaptarem as inovações, aprendendo novas metodologias para atingir o objetivo maior que é o da aprendizagem.

A escola precisa descobrir que o valor da tecnologia não está na rapidez da informação, mas na maneira como esta informação é inserida e a utilidade desta como fatores de motivação para conduzir o processo que leva a aprendizagem e ao interesse pela leitura

2 O AVANÇO DA TECNOLOGIA

A tecnologia alterou o trabalho e grande parte das atividades humanas contemporâneas. Essas criações humanas estão nos telefones, nos caixas eletrônicos, nas lâmpadas de nossas casas, nas geladeiras. São microprocessadores, microchips, microcomputadores, sistemas mecânicos. Mas a tecnologia não é só isso.

A tecnologia e suas mais diversas formas de estar presente na vida das pessoas, e as implicações na vida e na existência da escola, e a melhor forma sobre o uso desta tecnologia.

A tecnologia como uma das grandes expressões da Humanidade. Ela tem um fim bem determinado, serve a um grupo de pessoas e aos mais diversos interesses: a tecnologia não é neutra, é intencional e não se produz nem se usa sem uma visão de mundo, de homem e de sociedade que a fundamente.

O educador, hoje precisa reconhecer as exigências do seu tempo e as potencialidades dos recursos tecnológicos, e ser favorável ao uso de certas tecnologias com rigor metodológico para o seu uso, mas utilizar o computador, entre outros recursos tecnológicos que auxiliam o desenvolvimento das atividades no dia-a-dia.

O uso da tecnologia, não deve ser realizado de qualquer modo ou sem a devida preparação. Pode-se dizer que existe uma metodologia de uso e análise para todo tipo de tecnologia que venha a ser incorporada na educação.

O primeiro elemento para o uso da tecnologia trata do uso intencional. O uso da tecnologia está imbuído de ideologia, não se pode negligenciar isto. Como aparato ideológico, deve ser desconstruído e revisado. É preciso identificar o que fundamenta estas práticas e usos tecnológicos, para que seja utilizado para as causas a que se

defende. E isso é extremamente importante porque até a construção de softwares, páginas da web ou aplicativos são baseados em certa concepção de mundo, de homem ou de ensino e aprendizagem.

Um segundo elemento refere-se à necessidade de se compreender, controlar e dominar a tecnologia, para se usar os aparatos tecnológicos, é preciso compreender a sua razão de ser.

Entender o processo é de fundamental importância, porque conduzirá os educadores à humanização, a deslocar-se de uma concepção de meio como suporte, para a ideia de mundo, passível de transformação, evitando assim a utilização indiscriminada sem nenhuma racionalidade de uso.

Um terceiro elemento é a necessária "redução sociológica, pois, em diversas circunstâncias, as inovações tecnológicas têm sido impostas de cima para baixo ou de fora para dentro, caracterizando uma verdadeira invasão cultural". A tecnologia além de ser compreendida, dominada, deve ser contextualizada - contextualizar a tecnologia em si própria, sua gênese e utilização, desvelando os interesses e a ideologia implícita, os benefícios e as limitações do uso -, em seguida, identificá-la com o contexto local, discutindo suas implicações na vida dos alunos e a melhor forma de incorporá-la para o bem daquele grupo de estudo.

Um último elemento, vale ressaltar que é a atitude que se deve assumir diante da tecnologia. O educador deve ter uma atitude crítica, indagadora e reflexiva.

A tecnologia possibilita diversos benefícios que estão à disposição do educador e do educando, como também diversos perigos. Porém devemos estar atentos para não entender a tecnologia como salvadora, nem como a promotora de todos os males. É preciso sim, evitar a necessidade exacerbada gerada pela tecnologia.

A tecnologia não é boa nem má em si própria. Ela adquire adjetivações à medida que serve aos mais diversos interesses. Nessa perspectiva, a tecnologia muitas vezes tem servido à geração de culturas, alterando o comportamento das pessoas que já são bem dispostas ao consumismo imposto pelo mercado na ótica capitalista, e à criação de uma sociedade onde a tecnologia muitas vezes se torna uma ciência inacessível, inatingível, imutável. É preciso colocá-la no seu devido lugar, e utilizar a favor da educação, como um facilitador de comunicação entre o educador, os alunos e o mundo em que estão inseridos.

Uma correta perspectiva pedagógica seria aquela que, jamais negando a necessidade da tecnologia. Uma correta prática educativa utilizada desde a pré-escola,

acompanhando todo o desenvolvimento educacional do indivíduo desde os primeiros anos escolares.

Outro risco, para educador, trata da questão da geração de irracionalismos a partir do uso da tecnologia. O mundo é testemunha do uso indiscriminado da tecnologia sem nenhuma razoabilidade onde foram desenvolvidas com a mais avançada tecnologia bombas atômicas e diversas armas de destruição.

É preciso que o educando tenha responsabilidades para utilizar a tecnologia da melhor e mais proveitosa forma possível. Na mesma linha de perigos do uso das tecnologias, um alerta atual ao é à possibilidade de controle, por meio do uso câmeras de vídeo, da prática de professores (as) no exercício de sua profissão. A diretora tem o poder de saber o que elas (eles) estão falando e passando aos alunos

Existem diversas matérias onde se critica a utilização destas câmeras para vigiar os alunos, e com certeza, analisar a prática de professores, criando níveis de excelência e gerando uma verdadeira corrida para “mostrar serviço” àqueles que a(o) observam e garantir, ou melhor, sustentar seu emprego. Sacrifica-se a liberdade com o controle, a autonomia com a repressão. Entramos em uma nova ditadura, a ditadura da sobrevivência, da necessidade, que usa como armas não mais fusíveis ou revólveres, mas as mais modernas tecnologias.

A tecnologia encontrada nos livros estudados encontra-se na necessidade de superação. O educador precisa saber buscar novas informações nos meios de comunicação, e os instrumentos tecnológicos.

Existe uma frente de educadores humanistas que acreditam que a tecnologia é “a razão de todos os males do homem moderno” e critica aqueles que optam pela técnica e os que creem que a “perspectiva humanista é uma forma de retardar as soluções mais urgentes”. O “humanismo e a tecnologia não se excluem” defende um dos maiores educadores Paulo Freire.

O problema é saber a serviço de quem os computadores entram na escola. O educador hoje precisa saber que os computadores, e toda sua tecnologia devem servir a amplos interesses, entre eles os interesses da sociedade, dos alunos e dos educadores.

O educador precisa se preocupar com a utilização desta tecnologia para atingir sempre como maior excelência os diversos interesses, são necessários e urgentes assumir o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço da educação.

Outra preocupação com a tecnologia em sua relação com a ética encontra-se

nas finalidades. Hoje, são diversos endereços virtuais onde é possível encontrar sobre qualquer tema pesquisado com a utilização de apenas um computador integrado a rede mundial de navegadores, são assuntos que deveriam ser utilizados para uma pesquisa reflexiva, que nem sempre são utilizados com esta finalidade, temos a informação, mas não refletimos sobre ela.

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo ético de um bom educador.

Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais pode se afirmar a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço da boa educação.

A tecnologia, ao contrário, deveria servir aos interesses dos educandos e educadores, usando-se do mais avançado para promover mudança social e promover cidadania

A aplicação de avanços tecnológicos com um trabalho bem supervisionado é um exemplo a mais de quanto podemos ser éticos e utilizar de maneira correta os benefícios e potencialidades da tecnologia na educação.

Não é só de perigos que o avanço tecnológico tem a nos oferecer em quanto educadores o uso das diversas tecnologias tem sua importância e as potencialidades para o desenvolvimento da educação.

O educador deve classificar o computador, o rádio, a televisão como meios para conhecer o mundo, para refleti-lo, repensá-lo, e que servem como fonte de pesquisa, também.

Outras potencialidades do uso da tecnologia é a de que como educadores poupamos muito tempo e energia, acrescentando muita eficácia, quando utilizamos o computador nas nossas atividades diárias como educadores.

A tecnologia possibilita a maximização do tempo. Um exemplo é que antigamente com a escrita manual, perdíamos muito tempo transcrevendo inúmeras folhas nos quadros da sala de aula, e hoje com a utilização da tecnologia, é possível otimizar e desenvolver melhor o tempo com a explicação e com os debates de ideias.

Nos computadores é possível digitar-se um texto, alterá-lo em qualquer parte, reorganizá-lo, transferi-lo com facilidade para meios de armazenamento, imprimi-lo inúmeras vezes, alterar tipo de letra, tamanhos, realizar itálicos, negritos e sublinhados, com facilidade.

Com relação à eficácia é importante explicitar o quanto alguns dos atuais editores de texto, têm contribuído para a melhora qualitativa da produção e da escrita textual. Com os programas para computador atuais temos a liberdade de, além de fazer as alterações acima citadas, gerarmos pontes, conexões entre textos, imagens, fotos, áudios e vídeos via hiperlinks, sermos auxiliados por uma correção ortográfica e até gramatical, ampliarmos a visualização de um parágrafo ou de uma página, capitular, e outras possibilidades de conexão com a web. Hoje, é possível agregar em um mesmo texto, ainda mantendo o formato de texto, áudio, vídeo e imagem com muita facilidade. Um bom exemplo disso são as apresentações criadas para a exposição de aulas, de palestras ou trabalhos que atingem integradamente, uma série de modalidades sensoriais.

O uso da tecnologia no processo de alfabetização vislumbra diversas potencialidades dos alunos, desenvolvendo através dos sentidos o interesse por determinado assunto.

Hoje com a utilização da tecnologia o educador pode disponibilizar cursos inteiros a distância, onde alunos, de diversas partes do mundo, com o uso da tecnologia tem acesso aos mesmos conteúdos, a qual teria disponíveis se estivesse em um grande centro educacional, como exemplo, está este curso para o qual está sendo desenvolvido este artigo científico de conclusão de pós-graduação, em metodologia de ensino de língua portuguesa, onde durante um ano foi disponibilizado todo conteúdo, dúvidas, fóruns, através da internet. Trata-se hoje do ensino a distância.

A inclusão digital, apesar de estar sendo muito utilizado este termo existe uma grande necessidade de ampliar o acesso aos computadores e aos recursos tecnológicos.

Onde existem sociedades altamente acessíveis a altas tecnologias, que priorizam a inserção de terminais de informação ao saneamento de problemas, na educação.

Enquanto em determinados locais a educação ainda não atingiu, nenhum tipo de avanço tecnológico, criando assim uma espécie de analfabetismo tecnológico, lugares onde os problemas sociais como – a miséria das favelas, dos cortiços, o desemprego, a violência, os déficits da educação, a mortalidade infantil esteja de tal maneira equacionados que, então os computadores não são prioridades. Onde o que é fundamental está em falta a tecnologia mesmo sendo importante, não é item de primeira necessidade, onde é preciso que as pessoas trabalhem, comam, durmam sob um teto,

tenham saúde e se eduquem e tenham futuro, nestes lugares ainda está muito longe de se conseguir uma verdadeira e real inclusão digital.

Mas é preciso inclusão digital para todos, não aquela onde atende apenas interesses de uma minoria e que prioriza a tecnologia como sendo a única maneira de uma educação de qualidade, é preciso primeiro o saciamento de necessidades básicas.

É possível afirmar que as possibilidades atuais que a web, a internet, os meios de comunicação, os ambientes e objetos de aprendizagem, animações, mundos virtuais e as simulações trazem para o mundo contemporâneo e para a Educação. Mas é possível ter uma educação de qualidade com os velhos métodos, os bons livros, as boas consultas de pesquisas as inúmeras bibliotecas, com a inclusão digital é claro tudo se torna muito mais simples e fácil.

Hoje, certas concepções de inclusão digital, defendem que é possível promover inclusão social por meio de um programa de inclusão digital. É possível incitar a curiosidade, e, a partir de seu saciamento, novas curiosidades. É possível ampliar o espaço de diálogo, superando as limitações culturais e as diferenças. É possível abrir-se aos mais diversos discursos num horizonte que agora é global. Isso faz uma grande diferença na aprendizagem e na vida.

Não existe dúvida quanto ao enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes atualmente.

As enormes vantagens oferecidas pela Internet estão ainda restritas a alguns e que as novas tecnologias acabavam criando um fosso ainda maior entre os mais favorecidos e os que têm menos acesso.

É certamente com velocidade das informações que, uma sociedade aprende, não ter acesso com tamanha velocidade é estar analfabeto tecnologicamente.

Apesar de um enorme esforço para que a inclusão digital chega o mais rápido possível a todos este é o grande problema que temos é tentar levar com a mesma velocidade de mudança as novas informações a todos.

Em geral os educadores querem proporcionar aos educandos o acesso ao conhecimento através da tecnologia e total inclusão digital para a formação de indivíduos críticos, comprometidos consigo mesmos e com a sociedade.

Indivíduos estes capazes de intervir modificando a realidade, auto motivados e aptos a buscar o aprendizado e o aperfeiçoamento contínuos, o que passa pela formação de bons leitores.

É fato sabido que várias gerações têm demonstrado não apenas o desinteresse

pela leitura, mas também a incapacidade de a fazer coerentemente, compreendendo um texto em profundidade, o que inegavelmente limita o indivíduo em suas possibilidades de acesso ao conhecimento culturalmente construído.

Portanto, não bastam ter acesso às informações é tarefa urgente, buscar maneiras de estimular, mais do que a capacidade de ler, o prazer pela leitura. Propiciando aos leitores o prazer da leitura, as competências necessárias para sua compreensão e produção de textos, e não apenas a agilidade de ter as informações.

Educadores como Paulo Freire apontam para o reconhecimento de que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura da palavra escrita implica na ampliação da possibilidade de leitura do mundo. Assim, o não desenvolvimento de bons leitores limita as possibilidades de leitura do mundo, da compreensão da realidade social e da intervenção do sujeito buscando a transformação da sociedade.

O acesso a diferentes tipos de texto, através da internet permite desenvolver capacidades, além de apresentar elementos constitutivos do texto: vocabulário, estrutura, enredo, coerência interna, elenco de personagens e, além disso, o uso social da escrita, elementos esses que serão fundamentais no processo compreensão e reflexão.

O interesse e participação nas novas tecnologias proporcionam atividades de leitura e são poderosas ferramentas na formação de bons hábitos leitores. E criam a possibilidade de expressão dos pensamentos reflexivos, possibilitando um crescimento pessoal e social, através da interação.

O trabalho com textos informativos, encontrados, por exemplo, em jornais, revistas, internet, permite a formação do hábito de ler para estudar de maneira dinâmica, para buscar informações.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo este trabalho, posso afirmar que com toda a segurança que há muito mais a ser comentado sobre o avanço tecnológico na educação atual, e que existem inúmeras possibilidades e questões, que ainda precisam ser discutidas entre os educadores quanto à utilização destas novas tecnologias na atualidade.

Durante a conclusão desse artigo, muitas outras questões foram surgindo e novas ideias que procurei organizar de forma clara, alguns assuntos não foram incluídos nesse artigo, por acreditar que existe sempre muito mais a ser explorado, e muito mais

a ser descoberto.

O avanço tecnológico está em constante modificação, e o papel do educador deve sempre acompanhar estas transformações para utilizar a tecnologia sempre da melhor maneira tornando dinâmico o trabalho e todo o processo que envolve a educação.

Hoje a dificuldade de incentivar as pessoas a fazerem uma boa leitura é muito grande, mas é preciso usar a tecnologia com todo o seu lado positivo, para ter acesso, rápido, inteirado e interpretativos de tantas novas informações.

Acredito que este trabalho poderá servir para que exista um equilíbrio entre os aspectos negativos e positivos, sobre as novas tecnologias e para ampliar o espaço sobre essas diversas temáticas, e incitar novos debates acerca dos usos da tecnologia na educação.

BIBLIOGRAFIA

BENTO, L.; BELCHIOR, G. **Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula.** Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, set./dez. 2016.

DINIZ, S. N. F. **O uso das novas tecnologias em sala de aula**. Universidade Federal de Santa Catarina, jun./2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 39. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1993a, 119 p.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1993b, 127 p.

JUNIOR, D. P. **As implicações dos Avanços tecnológicos na Educação**. São Paulo: Abril. 2008. Disponível em: www.edulife.com/blog. Acesso em 26 abr. 2026.

PERRENOUD, P. **Dez Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed. 2000.

SILVEIRA, S. A. **Exclusão Digital: A miséria na era da Informação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 1998.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

PAPEL DO GESTOR ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE

ANDREIA BISPO FERNANDES

Resumo

O presente trabalho, fundamentado em estudos teórico-pedagógicos, busca compreender a importância do papel de um gestor democrático-participativo no contexto escolar atual. Busca definir uma gestão democrática no século XXI, além de identificar quais as contribuições, metas e desafios de um gestor democrático-participativo que tenha como objetivo primordial a emancipação e o sucesso escolar da sua unidade escolar. Diante da realidade encontrada, podemos inferir que se faz necessária e urgente à prática de uma gestão democrático-participativa na escola, que tenha como pressuposto fundamental o trabalho educativo em prol de seus alunos e alunas, que saiba o quanto é importante favorecer a participação da comunidade, que use a dialogicidade para conseguir desenvolver, elaborar e concretizar projetos de trabalho no ambiente escolar, que venham fundamentalmente com o intuito de transformar o contexto educacional atual. Que neste ambiente emancipador, tenha gestores, educadores humanos, éticos, responsáveis que saibam lidar com a diversidade humana para que esta nova escola esteja em conformidade com a nova escola do século XXI.

Palavras chaves: Gestão democrática; Formação docente; Ética.

Abstract

This work, based on theoretical and pedagogical studies, seeks to understand the importance of the role of a democratic-participatory manager in the current school context. It aims to define democratic management in the 21st century, as well as identify the contributions, goals, and challenges of a democratic-participatory manager whose primary objective is the emancipation and academic success of their school unit. Given the reality encountered, we can infer that the practice of democratic-participatory management in schools is necessary and urgent. This management should fundamentally presuppose educational work for the benefit of its students, recognize the importance of fostering community participation, and use dialogue to develop, elaborate, and implement work projects within the school environment, fundamentally aimed at transforming the current educational context. In this emancipatory environment, there should be humane, ethical, and responsible managers and educators who know how to

deal with human diversity so that this new school is in line with the new school of the 21st century.

Keywords: Democratic management; Teacher training; Ethics.

1 INTRODUÇÃO

Como educadora, compreendo que é na escola que a liberdade, a criatividade, a criticidade e a vida humana se desenvolvem, para que este desenvolvimento seja pleno e satisfatório é fundamental que haja no contexto escolar uma gestão que acredite no aluno, no professor e na comunidade como um todo, uma gestão que seja capaz de fazer a diferença, que seja capaz de mudar, transformar a realidade da escola que ela faz parte.

Neste ambiente educacional o papel do diretor é primordial para o sucesso de sua unidade escolar, portanto, o problema desta pesquisa será verificar quais as contribuições de uma gestão política pedagógica e democrática no contexto escolar atual?

Estamos num momento em que a discussão sobre a gestão participativa do diretor mostra-se relevante à medida que se observa no âmbito escolar a urgência de rever o papel deste profissional, que infelizmente coloca em segundo plano a prática de uma ação progressista e participativa.

O gestor em sua função deve ter como um dos objetivos a ação transformadora do ambiente escolar, buscando o consenso participativo de todos os envolvidos no processo educacional.

No ambiente escolar a figura do Diretor da Escola é de suma importância, seu papel como líder consciente, prático, ético e reflexível é primordial para que haja uma transformação positiva em sua prática administrativa, pedagógica e de relações no contexto escolar.

Este trabalho tem como eixo a atuação participativa e democrática do

Diretor Escolar, sob o enfoque de uma gestão democrática e participativa no contexto educacional.

Em relação aos objetivos gerais e específicos da presente pesquisa, destaco que o objetivo geral é: analisar as contribuições de um gestor democrático participativo no contexto educacional atual. Os objetivos específicos da pesquisa são: demonstrar que o diretor como gestor participativo favorece ambientes cognitivos, colaborativos e dinâmicos no contexto escolar; verificar o papel do gestor na resolução de problemas no entorno e cotidiano escolar; demonstrar que fundamentalmente a eficácia da ação pedagógica depende de seu papel como gestor escolar democrático.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho será de natureza qualitativa. Será utilizada no trabalho de conclusão de curso uma pesquisa bibliográfica, que tenha como base a reflexão de um gestor educacional participativo e democrático. Serão pesquisados e utilizados textos acadêmicos, livros, dissertações, teses e reportagens em revistas de autores pedagógicos e nacionais e internacionais como Cortella, Freire, Alarcão, Alessandrini, Imbernon, Giroux, Tardif, Sácristan, Feldmann e Saviani.

2 O PAPEL DO GESTOR DEMOCRÁTICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL

No contexto educacional atual, vivemos um momento em que a discussão sobre a gestão participativa do diretor mostra-se urgente e relevante à medida que se observa no âmbito escolar a urgência de rever o papel deste profissional, que infelizmente muitas vezes, coloca em segundo plano a prática de uma ação progressista, democrática e participativa. O educador democrático compreende que na experiência educativa ele deve gostar de gente, “porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, não se faz no isolamento” (FREIRE, 1996, p. 53).

O gestor deve compreender que em sua função deve ter como um

dos objetivos a ação transformadora do ambiente escolar, buscando o consenso participativo de todos os envolvidos no processo educacional. Neste aspecto se destaca a suma importância de uma prática dialógica no contexto escolar. Como afirma Freire (2005, p. 91),

> [...] “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”.

No ambiente escolar o do Diretor da Escola deve ser um líder consciente, prático, ético e reflexível; é primordial que ele envolva todos na instituição escolar, só assim será possível ocorrer uma transformação positiva em sua prática administrativa e pedagógica no contexto escolar. Nesta perspectiva, percebemos que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 11).

Nesta discussão e reflexão contemporânea sobre a nova forma de gestão educacional, entra em foco a gestão participativa que produz olhares que geram discussões, que geram diálogos positivos sobre transformações significativas na escola. Na escola a prática do diálogo consolida ações eficazes e significativas, pois além de ampliar nosso saber e autonomia, ele “impõe-se como caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens” (FREIRE, 1996, p. 83).

No contexto escolar a atuação do educador é fundamental para que haja sucesso no processo ensino-aprendizagem, sua ação deve ser como um construtor de conhecimento no ambiente escolar; onde o desenvolvimento humano se constrói e reconstrói, neste processo entra a figura do gestor e sua prática educativa, que deve ter como foco primordial

uma ação educativa transformadora no cotidiano escolar. Afinal,

> O processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados (LUCK, 2007, p. 76).

Neste aspecto uma atuação efetiva, prática e participativa do gestor na unidade escolar contribui para tomadas de ações e reflexões pedagógicas e dialéticas no contexto escolar, isto é, o gestor deve ter fundamentalmente uma prática que tenha como perceptibilidade a ressignificação de saberes e práticas escolares. Para Marins (2009, p.231),

> O cargo de gestor escolar exige do seu ocupante uma série de competências, conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais, que lhe permite trabalhar intelectualmente, com domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos e relacionais, de modo articulado, e resolver problemas de ordem social e produtiva, como atender a casos de solução de conflito em situações de tensão. Além disso, possibilitar-lhe, concomitantemente, desenvolver trabalho em equipe, mobilizar a comunidade e promover a integração escola-comunidade, manter a comunicação e o diálogo abertos, planejar, desenvolver e acompanhar projetos, reuniões e programas, articular diferentes interesses, estabelecer a unidade escolar, mobilizando todos os atores nela envolvidos.

Ser gestor é entrar em contato diariamente com metas, desafios, sucessos e insucessos que fazem parte do universo escolar, portanto um gestor pedagógico deve em sua prática educativa favorecer,

> [..] “lideranças múltiplas” provinda de vários (e se possível, de todos os) professores. Isso induziria, a médio ou a longo prazo, a revisão total da visão da função e do papel do mestre principal ou, mesmo, do Diretor do estabelecimento escolar (THURLER, 2001, p. 80).

No universo escolar, as metas e desafios não se conquistam de forma individualizada, neste sentido, é primordial e urgente que o gestor em sua atuação crie e incentive “lideranças múltiplas”, para conquistar e traçar planos eficazes, satisfatórios e significativos. Como afirma Paro (2007, p. 16):

> Em entidades democráticas, como deve ser a instituição educativa, a legitimidade dos postos de liderança tem de vir da escolha e da expressão da vontade dos liderados.

Quando os atores pedagógicos trabalham em prol da Educação, quando no ambiente escolar os liderados são estimulados por um gestor democrático e participativo, ocorre uma liderança democrática, capaz de transformar atitudes, ideias, gestos, capaz de colocar em prática ações educativas que tenham como objetivo primordial o sucesso pedagógico do ambiente escolar. Para Alonso (2003, p. 99) “aprender a trabalhar em conjunto é um objetivo de formação que se impõe hoje para todas as pessoas em qualquer situação que se considere”.

A prática de uma gestão pedagógica democrática permite a reciprocidade, a reflexibilidade, a socialização, a interação, permite que cada ser pertencente à comunidade intra e extra escolar envolva e desenvolva projetos e experiências pedagógicas que amplie e transforme o ambiente escolar.

Uma liderança cooperativa tem como uma de sua característica principal a prática reflexiva, uma ação que é fundamental para resoluções de problemas e essencial para o alcance de metas no contexto escolar. Para Freire (1996, p. 58) “a gente se faz educador, a gente se forma educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Nesta busca de reflexões e contribuições pedagógicas para o enriquecimento e sucesso de sua escola, o gestor educacional, tem que compreender que é fundamental o trabalho em equipe, pois nele, “o grupo fortalece as pessoas na medida em que elas se sentem amparadas na luta pela mesma causa” (ALONSO, 2003, p.102).

Na escola contemporânea a eficácia da ação pedagógica depende fundamentalmente de pessoas comprometidas seriamente com uma mudança positiva na Educação, pessoas que tenham a percepção de que é necessário “reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão” (THURLER, 2001, p.89). Afinal como educadores,

> Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele (FREIRE, 2005).

Nesta era de mudança, o gestor deve agir como um colaborador, um agente construtor e reflexivo em suas ações cotidianas pedagógicas. Como destaca Lück (2007, p. 16),

> Um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico. Tal atitude garante a possibilidade de que pense grande e aja no pequeno (Klink,1993), isto é, que em suas ações localizadas tenha em mente o conjunto todo da escola e seu papel educacional, não apenas imediato, mas de repercussão no futuro, em acordo com visão estratégica e com amplas políticas educacionais. Implica ter uma visão da escola inserida em sua comunidade, a médio e longo prazo, com horizontes largos.

São inúmeras as metas, desafios e as contribuições de uma gestão participativa no contexto escolar, sem ela com certeza os resultados em prol do processo ensino-aprendizagem não aconteceriam de forma autônoma e democrática.

2.1 O Gestor e sua relação com a formação continuada docente

É imensurável o papel de um gestor democrático em uma escola participativa, que tenha como uma de suas metas a melhoria de qualidade de ensino de seus alunos e alunas. Neste sentido, o gestor deve atuar de forma participativa, dinâmica, reflexiva, crítica e incentivadora em relação á formação continuada de seus docentes.

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa deve sempre ser uma das características principais da ação de

um gestor democrático. Como gestores,

> Sonhamos com uma escola pública capaz... que se vá construindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também, a pensar certo (FREIRE, 2005, p. 24).

O gestor democrático deve ter a percepção que o,

> Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando (FREIRE, 1996, p. 29).

Na escola o gestor consegue ter a percepção do pensar certo sobre o ato educacional, quando ele tem como prioridade em sua prática educativa a sua formação docente como um processo permanente. Só assim, ele compreende que, “a prática docente crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38). Por isso, como afirma Freire (p. 38),

> [...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a *curiosidade* mesma, característica do fenômeno vital.

Um gestor democrático deve priorizar e promover em seu trabalho educativo, a curiosidade epistemológica em seus docentes, afinal,

> Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade

> ingênua á curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

O importante é que o gestor democrático saiba que a formação continuada de seus docentes, transforma a prática pedagógica, isto é, na escola a formação docente tem como objetivo estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada (NÓVOA, 1992, p. 78).

Em sua prática o gestor, apesar das inúmeras tarefas burocráticas, não deve se distanciar do pedagógico da sua escola, pois suas ideias e ideais tem a força de se incorporar aos demais atores pedagógicos, como pais, professores, alunos e a comunidade como um todo. Essa ação pressupõe mudanças positivas no cotidiano escolar, quando na escola há a presença de um gestor atuante, democrático, participativo e reflexivo, as mudanças ocorrem de forma positiva neste espaço. A ação política-pedagógica do gestor pressupõe organização, estruturação e parcerias que são construídas, tendo como eixo central a prática do diálogo no contexto escolar. Neste ambiente escolar,

> O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica,* aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 1996, p. 86).

Isto não significa que essa curiosidade será feita sem limites, sem organização, afinal,

> O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais (IBIDEM, p. 86).

Na atualidade é primordial que o gestor se preocupe com a formação continuada de seus docentes, como destaca Feldmann (2009, p.75):

> Pensar a formação de professores é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja o seu espaço de ação. Mudança entendida como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e como desenho de possibilidades de um mundo melhor, de uma melhor convivência entre as pessoas.

Em uma escola onde a formação humana é valorizada, ocorre a reciprocidade, onde a troca e construção de conhecimentos acontecem de forma espontânea, crítica e reflexiva. Na atual sociedade contemporânea, que vivemos,

> Capacitar o professor hoje em dia é romper com inércias e práticas assumidas passivamente. É transformar o professor em um profissional que participa ativa e criticamente do processo de inovação e mudança na educação. É desenvolver uma reflexão sobre a sua própria prática docente. Só a reflexão pode organizar o conhecimento (ALARCÃO, 2003, p.40).

A educação está passando por várias mudanças e transformações, neste sentido, se destaca a urgência de se garantir na escola uma formação continuada ao docente crítica e reflexiva. Aqui se destaca a parceria que deve haver entre o gestor (diretor de escola) e o gestor pedagógico (professor coordenador pedagógico), para que juntos discutam, organizem e forneça nas reuniões pedagógicas ou nas horas destinadas ao planejamento escolar, um espaço que envolva a discussão de autores pedagógicos, tornando a escola assim, um espaço de formação. Chegou o momento de reinventar a escola. Como salienta Thurler (2001, p.89),

> As reformas atuais confrontam os professores em dois desafios de envergadura: reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão.

Na escola contemporânea se destaca a urgência da renovação, da inovação da

prática, neste aspecto é importante que neste ambiente haja um gestor a favor da formação continuada docente. Que incentive a busca, a pesquisa, os projetos e estimule seus docentes a construir conhecimentos e saberes junto com seus alunos e alunas. O profissional docente tem que refletir diariamente sobre sua prática pedagógica, sobre o processo ensino-aprendizagem de seus alunos e alunas. Neste sentido o educador Cortella (2008, p.16) afirma que,

> "Uma nova qualidade social exige uma reorientação curricular que preveja o levar em conta a realidade do aluno. Levar em conta não significa aceitar essa realidade, mas dela partir; partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo".

Um gestor democrático compreende que a reorientação curricular pressupõe a prática de uma formação docente permanente. Para esse gestor,

> [...] o grande desafio do educador, é aprender-ensinar a conhecer, a refletir, a dialogar, a interrogar e a agir por nós mesmos, junto com os nossos/as parceiros/as de profissão. Também utilizar a experiência de vida e profissional, com o intuito de promover uma experiência pedagógica e política que seja o resultado dessa reflexão e autorreflexão crítica que fizermos para nos tornarmos melhores como seres humanos e profissionais (MONTEIRO, 2000, p. 28).

Precisamos nesta sociedade contemporânea, de gestores comprometidos com a mudança, com a transformação, com a inovação no contexto escolar. Esse gestor deve também ter como alicerce de sua vida profissional, sua formação contínua, afinal,

> Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa (FREIRE, 1996, p. 115).

Estamos na era da globalização, as mudanças são aceleradas, as transformações são visíveis no campo educacional, portanto precisamos de professores que sejam a favor de práticas inovadoras no contexto escolar. Neste momento, percebe-se que,

> O professor, na qualidade de profissional da educação, necessita de uma formação continuada, que inclua sua área do conhecimento específico, a área pedagógica e a dimensão política (MASETTO, 2009, p.14).

Na escola o gestor deve incentivar e estimular o docente em sua prática pedagógica e insistir que ele:

> [...] deixe seu *status* de *expert* em uma disciplina para se transfigurar em um mediador de aprendizagens, que construa clima de confiança, de abertura, de corresponsabilidade, de parceria com seus alunos, visando à educação e formação profissional (IBIDEM, p.14).

Na atual sociedade a formação de professores deve ter como objetivo primordial a articulação entre a teoria e a prática, só assim a prática pedagógica se tornará emancipadora no contexto escolar. Essa prática deve ser ao mesmo tempo autônoma, dialógica e reflexiva. Esse processo de formação não caminha sozinho, paralelamente ele é construído com ações coletivas que vão desde a prática de uma gestão participativa democrática até as condições ideais de trabalho educacional (contexto, recursos humanos e materiais). Neste aspecto se destaca o trabalho em equipe, afinal,

> Os professores, em seu ambiente de trabalho, lidam com questões de natureza ética, afetiva, política, social, ideológica e cultural. Dessa forma, em colaboração mútua, podem criar possibilidade de recriar os conhecimentos necessários a uma prática inclusiva, considerando as diversidades e multiculturalidade presentes nos cotidianos escolares (FELDMANN, 2009, p. 78).

O gestor, neste sentido tem que compreender que:

> A ação do professor na escola é construída na relação e a partir da

> ação de outros professores, de modelos ético-pedagógicos presentes, das finalidades do sistema escolar e do projeto político-pedagógico de cada contexto escolar (IBIDEM, 2009, p. 78).

Infelizmente, na atual sociedade precisamos de Políticas públicas eficazes que realmente sejam capazes de proporcionar aos docentes uma formação eficaz, no sentido de transformar a prática educativa de seus participantes. Ainda existem, no campo educacional inúmeras formações docentes mal organizadas, mal estruturadas, que não integram a prática com a teoria, como afirma Feldmann e D'agua (2009, p. 192),

> A formação docente tem sido comumente organizada de forma burocrática e estática e em muitos momentos imobiliza e não capacita o profissional. Assim as ações ficam muito mais no plano ideológico do que na realidade escolar, que continua atrelada a modelos inibidores de mudança.

Nesse enfrentamento, a formação continuada docente tem papel fundamental, pois sem ela, certamente não haverá professores que sejam capazes de inovar, de transformar sua prática educativa. Nesta perspectiva é fundamental na escola ação de um gestor que tenha um olhar,

> [...] profundo sobre as pessoas, os espaços, a ordenação e organização dos fatos; de um ouvir atento, capaz de reconstruir diálogos, relatos, descrições... considerando-os parte de um cotidiano específico – pedagógico, administrativo e funcional. O gestor torna-se um pesquisador em atividade permanente (BRITO, 2009, p 245).

A educação não suporta mais práticas pedagógicas tradicionais, o mundo mudou, o contexto social mudou, portanto, precisamos de gestores que sejam capazes de incutir em sua escola perspectivas de mudanças educacionais que sejam conformidades com a nova escola do século XXI.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se limitou a examinar quais as contribuições de uma gestão democrática e participativa no contexto escolar atual. Espero que este estudo suscite

novas investigações, pesquisas e contribua para que haja novas reflexões acerca deste assunto.

Após este percurso de aprendizagem verificamos e podemos concluir, mesmo que momentaneamente, que a prática pedagógica de um gestor democrático-participativo de fato contribui para o bom desenvolvimento da escola, sua ação corrobora e favorece a implantação de ambientes cognitivos, colaborativos e dinâmicos no contexto escolar.

Além disso, podemos inferir que fazem urgente e necessária que na escola atual haja uma gestão que tenha como objetivo primordial a busca de sua eficácia, por meio de um gestor democrático, que consiga resolver os problemas pedagógicos do entorno e cotidiano escolar com o auxílio de sua equipe (coordenadores, professores, pais e alunos), construindo assim a tão sonhada qualidade de ensino.

Diante da realidade atual, é fundamental que este gestor democrático-participativo seja humano, ético, comprometido e saiba lidar em seu ambiente de trabalho com a diversidade humana que está presente no contexto escolar. Para que haja na escola uma ação transformadora é necessário que a busca e construção de projetos pedagógicos ocorra com o consenso participativo de todos, onde a prática dialógica esteja sempre presente, afinal neste ambiente é fundamental que o gestor seja um líder consciente, prático, ético e reflexível em suas ações educativas.

Para que haja no contexto escolar atual ações, reflexões pedagógicas e dialéticas, o gestor tem que desenvolver sua perceptibilidade, tem que propor metas, desafios para que juntos com sua equipe alcance a qualidade educacional desejada na escola. É lógico, que entre estes desafios irão ocorrer sucessos e insucessos, mas quando em sua prática ele instigue “lideranças múltiplas”, os planos traçados com certeza serão eficazes, satisfatórios, significativos e em prol de seus alunos, alunas e comunidade em geral.

Na escola atual percebemos que uma liderança democrática é capaz de colocar em práticas ações educativas que tenham como pressuposto a busca e prática da reciprocidade, reflexibilidade, socialização e interação no contexto escolar.

Uma liderança cooperativa não se faz sozinha, neste aspecto é fundamental o trabalho em equipe, por isso o gestor na unidade escolar deve sempre favorecer o acesso e a participação de todos em suas decisões escolares. Neste ambiente a dialogicidade, a reciprocidade e a ética profissional devem estar acompanhadas de valores e princípios, fundamentais na construção e desenvolvimento dos alunos e

alunas.

É fato que em qualquer escola, sempre encontramos professores indecisos, insatisfeitos e não favoráveis às mudanças pedagógicas, é nesta hora que é primordial e necessária a ação de um gestor democrático-participativo, que tenha como meta primordial a melhoria de qualidade de ensino de sua escola. Neste sentido, ele deverá compreender e incentivar a formação continuada de seus docentes, afinal uma prática educativa dinâmica, reflexiva, crítica e participativa se inicia por meio da curiosidade epistemológica de sua equipe.

Um gestor tem que compreender que a escola contemporânea mudou, portanto o docente precisa ter uma percepção crítico-reflexiva de sua prática pedagógica. Essa percepção e formação deve se iniciar na escola, pois é nela que ocorre a prática do diálogo e construção de saberes, neste aspecto se destaca a parceria entre o gestor (diretor de escola) e o professor coordenador pedagógico, para que juntos busquem reflexões e práticas que suscitem em seus docentes a famosa tríade ação-reflexão-ação.

A ação política-pedagógica do gestor pressupõe tornar a escola um espaço que estimule seus docentes desenvolver, elaborar e concretizar projetos pedagógicos que busquem a eficiência, a qualidade e a construção de conhecimentos significativos no contexto escolar.

Este estudo teve o propósito de discutir sobre a gestão democrática na escola, neste sentido evidencia-se que a presença ativa do gestor se inicia na construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico da Escola, que deve ser construído com a participação de todos os envolvidos no processo escolar.

Um gestor democrático-participativo atuante não tem medo de desafios, de transgredir sua postura, suas ações são sempre em prol de seus professores, alunos e comunidade em geral, desta forma ele sempre busca “parcerias” para que seus projetos educativos tenham resultados satisfatórios.

Sua meta é tornar a escola uma comunidade de aprendizagem, geradora de cultura, sua função está além da aprendizagem de conteúdos, suas estratégias se solidificam com a prática e efetivação de “projetos de trabalhos”, que tenham em sua dimensão pedagógica a solidificação da identidade, da socialização, da ética e da aprendizagem de sua comunidade escolar.

Portanto, na sociedade contemporânea da qual fazemos parte, é imensurável que no contexto escolar haja um gestor que seja além de democrático-participativo em

suas ações, seja também ético, flexível, dialógico e aberto a novos desafios que tenham como objetivo primordial a melhoria qualitativa de sua escola. É fundamental que haja na escola contemporânea um diretor de escola, que gerencie sua unidade de trabalho de forma satisfatória, que tenha visão de futuro, que tenha como característica única à ética e a reflexibilidade, só assim será possível melhorar a aprendizagem de seus alunos e alunas.

É urgente por parte do gestor uma intervenção educativa, que contribua no desenvolvimento da emancipação humana no contexto escolar, afinal autonomia, emancipação e humanização são aspectos indissociáveis no desenvolvimento da humanidade.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003.

ALONSO, Myrtes. **Gestão Educacional e Tecnologia: formação de educadores**. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz. **Cultura, clima e gestão na escola.** In: FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora: Senac São Paulo, 2009.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez, 2008.

FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora: Senac São Paulo, 2009.

D'AGUA, Solange Vera Nunes de Lima; FELDMANN, Marina Graziela. **Escola e inclusão social: relato de uma experiência.** In: FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora: Senac São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. (39ª Ed.) São Paulo: Paz e Terra. 2005.

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2007.

MARINS, Hiloko Ogihara. **Gestão escolar: a complexa relação entre formação e ação.** Concepções teóricas sobre a formação do papel do diretor/gestor de escola. In: FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora: Senac São Paulo, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. Apresentação. In: FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora: Senac São Paulo, 2009.

MONTEIRO, Albene Lis. **Autoformação para ser mais: processo de humanização e de constituição de identidade.** In: Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. (Coord.) Lisboa: Don Quixote. 1992.

PARO. Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública.** Disponível em: http://www.escolade gestores.inep.gov.br.dowloads/artigos/gestão/pdf. Acesso em 25 ABR. 2026.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

FAMÍLIA E ESCOLA: DESAFIOS PARA EDUCAR CIDADÃOS COM LIMITES

ANDREIA BISPO FERNANDES

Resumo

O século XXI enfrenta um dos maiores desafios jamais esperados por toda a humanidade. A falta de limites na educação dos filhos/alunos e adolescentes. O processo de globalização mudou bastante a sociedade atual, causando desta forma, diversos impactos sociais, gerando como resultado, uma crise familiar e social. Família e escola perderam o poder e o espaço para educar e formar o indivíduo saudavelmente. A falta de limites e a indisciplina constituem um grande desafio para pais e educadores e ao mesmo tempo, representam um dos principais obstáculos para a execução do trabalho pedagógico, além de preparar os filhos para enfrentar a sociedade. Pais e educadores encontram-se cada vez mais encurralados, à procura de orientações para administrar este problema, e afirmam que nunca foi tão difícil educar filhos e alunos, pois nas suas épocas de criança, bastava um olhar atravessado ou um bilhete ou até mesmo uma reclamação do professor para que as crianças pudessem entender e cumprir as ordens estabelecidas. Defende-se nesse trabalho, como resultado duma pesquisa bibliográfica que há alternativas para educar cidadãos com limites e que tanto família, escola e sociedade devem assumir uma postura compartilhada, sem distorções e medos. Ambas devem abrir espaço para o diálogo, firmeza, amor e dedicação. Faz-se necessário buscar caminhos, na qual, escola, família e comunidade possam assumir o seu verdadeiro papel na construção dos limites.

Palavras-chave: Limites; Família; Escola; Educação.

Abstract

The 21st century faces one of the greatest challenges ever anticipated by humanity: the lack of boundaries in the education of children/students and adolescents. The process of globalization has significantly changed current society, causing various social impacts and resulting in a family and social crisis. Family and school have lost the power and space to educate and shape individuals healthily. The lack of boundaries and indiscipline constitute a major challenge for parents and educators and, at the same time, represent one of the main obstacles to carrying out pedagogical work, as well as preparing children to face society. Parents and educators find themselves increasingly cornered, seeking guidance to manage this problem, and affirm that it has never been so difficult to educate children and students, because in their childhood, a sideways glance, a note, or even a

reprimand from the teacher was enough for children to understand and obey the established rules. This work, based on bibliographic research, argues that there are alternatives for educating citizens with boundaries and that family, school, and society must adopt a shared stance, free from distortions and fears. Both must create space for dialogue, firmness, love, and dedication. It is necessary to seek ways in which school, family, and community can assume their true role in building boundaries.

Keywords: Boundaries; Family; School; Education.

1 INTRODUÇÃO

Neste século surgiu uma questão muito preocupante e bastante discutida pelos psicólogos, psiquiatras e psicopedagogos. É a educação com limites. Educar com limites e formar cidadãos com valores morais e sociais se tornou um grande desafio para pais e educadores.

Tendo como foco este grande desafio, busquei aprofundar o conhecimento e verificar possibilidades de levar pais e educadores a refletirem sobre as diversas possibilidades de educar com limites. Diagnostiquei algumas alternativas de impor limites, pois as relações familiares atuais mudaram seus conceitos de vida e tanto a família como a escola se sentem despreparados com tantas exigências.

Os valores morais, sociais e cristãos estão se perdendo. Com o intuito de resgatá-los, busquei na leitura diversas reflexões sobre a formação e a gênese da ética das novas gerações. Analisei ainda como está sendo procedida a educação do momento e procurei estabelecer sugestões de uma educação sem repreensão.

O papel da família moderna vem se alterando a cada dia e os efeitos do mundo globalizado causaram muitas mudanças na sociedade. Portanto a vida em sociedade faz com que o indivíduo tenha que seguir regras com aspectos de condutas e de organização social, que requer condições e qualidades distintas, sem o qual o homem não pode viver.

Compreender os estudos sobre limites tem promovido uma inquietação entre família, escola e sociedade. Já não se sabe qual é a relação entre limites e liberdade, pois é um exercício contínuo que guia as relações diárias entre pais, filhos e escola.

Com base em pesquisas bibliográficas e suportes teóricos da internet foi possível trazer inúmeras contribuições de diversos autores. Foi possível analisar e compreender as informações que cada um defende, pois sabemos que os fenômenos humanos são complexos.

2 PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO COM LIMITES

Em outros tempos, os filhos obedeciam e respeitavam as ordens e os ensinamentos dos pais. Em outros tempos, os alunos valorizavam os estudos e viam o professor como um grande mestre. Em outros tempos, as crianças eram muito educadas, cumprimentavam e respeitavam as pessoas na rua.

Atualmente os pais obedecem às ordens dos filhos e a grande maioria das crianças conseguem tudo o que querem agredindo fisicamente os pais ou fazendo cenas de “birra” em locais públicos, porque sabem que eles se sentem constrangidos e vão satisfazer suas vontades. Atualmente os alunos não querem, não sentem prazer e acham desnecessário estudar. Acreditam que são os donos do saber, não tem limites nenhum, desrespeitam e agridem de diversas maneiras os professores. O professor que antes era um grande mestre perante a sala de aula, hoje está em segundo plano. Atualmente as crianças perderam a noção de educação, estão se tornando adolescentes mesquinhas, vulgares e quando chegam à fase adulta não sabem constituir uma família de bons valores. Não sabem respeitar os adultos, os idosos, enfim, estão centrados no seu mundinho.

Conforme Neto:

> A criança de hoje está bem mais estimulada e responde com maior agilidade ao meio, o que lhe confere a boa posição de ser participante nos grupos sociais; casa e escola especialmente. Todavia, dada a falta de condução por conta da educação sem limites, a criança acaba se tornando um canhão sem direção, que atira para vários lados ao acaso e acerta em quem estiver na trajetória, e a si mesma invariavelmente. (NETO, 2013, p.01).

Percebeu-se que a geração de antigamente vivenciou uma educação ingênua, na qual ficavam submersos à sua criança interna, perdidos psiquicamente em um invólucro de sentimentos incompreendidos de uma criança que na época não tinha espaço para falar, pensar e agir. Isso fez com que hoje, esta geração negue que tem uma história, um passado que não permite esquecer a sua origem. Sendo assim, os pais atuais se sentem intolerantes, incapazes e inconformados pela certeza de que possuem limites, porém não conseguem mudar o que já foi feito. Resta apenas

enlouquecer, destruir o que já a muito estava dentro de si, o sentido das coisas, que até agora não tinha nome, mas que se transformou em pedido de socorro. Este pedido de socorro está voltado com muita intensidade aos conceitos que a Psicanálise e a Psicologia defendem. Os pais de hoje não devem se culpar ou se amedrontarem na hora de educar os filhos. Eles precisam entender que eles têm papéis muito importantes e fundamentais dentro dos seus lares. A formação e a gênese da ética é o mais importante. O essencial não é alegrar os filhos o tempo todo ou satisfazer todas as vontades. O mais promissor é gerar cidadãos éticos que carreguem consigo valores como a solidariedade, a empatia, a honestidade e o respeito ao próximo. Zagury (2013) afirma que “para possibilitar o surgimento desse ser humano maravilhoso é necessário que os pais tenham certeza de uma coisa: dar limites é importante.”.

Verificou-se que nenhum ser humano pode respeitar o próximo se não conhecer quais são os seus limites. As crianças precisam interiorizar a ideia de que poderão fazer milhares de coisas que desejam, mas nem tudo e nem sempre. Entre satisfazer o seu próprio desejo e pensar no direito do outro, obviamente, a maioria das crianças preferem satisfazer a si mesmos, mesmo sabendo que muitas vezes poderão prejudicar outras pessoas. Por exemplo: os pais não devem ser coniventes e mandar os seus filhos morderem ou puxarem os cabelos do coleguinha só porque ele pegou o seu brinquedo favorito. Ou ainda, por motivo de curiosidade, os pais não devem permitir que os filhos continuem entupindo o vaso sanitário da escola com papel higiênico. Quem desde pequeno tiver aprendido que muitas coisas podem, e muitas outras não podem e não devem ser feitas, mesmo que deem muita vontade ou prazer, saberão dizer “não, isso não pode”, ou seja, serão adolescentes e depois adultos que conhecerão e respeitarão regras básicas na vida.

As crianças, ao nascer não sabem o que é certo e o que é errado. Elas necessitam ser ensinadas. E ensinar, educar é uma tarefa fundamental dos pais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) em seu artigo 12º destaca alguns princípios necessários no processo educacional da criança, onde abrange os deveres da família sendo uma das responsáveis pelo dever de educar o filho. Portanto os pais devem ficar atentos aos seus deveres e realizá-los da melhor maneira possível.

Outro aspecto que ganha um grande destaque atualmente é que os pais ficam receosos em dizer “não” aos filhos e vão permitindo atitudes e comportamentos não desejáveis.

Segundo Rico:

> Para que a criança adquira noções claras de respeito ao próximo, de limites e regras sociais e familiares, os pais devem se utilizar de um tom sério, firme e seguro, com palavras de compreensão dela, para que não fique nenhuma dúvida em sua cabecinha e, repito serem modelos daquilo que esperam que ela aceite, faça uso e de que não são negociáveis em nenhum momento, mesmo quando estiver mais amadurecida. Por isso se chamam regras familiares e não regras infantis. (RICO, 2013, p.02).

Refletiu-se que dizer “não” aos filhos é um fator organizador na estruturação subjetiva do ser humano. Dizer “não” aos filhos não é sinônimo de aprendizagem, especialmente quando a criança ouve o não sem saber o pôr que seus desejos foram negados.

De acordo com Klotz:

> Às vezes, pensamos que dizer “não” a um filho é um ato de desamor. Entretanto, é diante da negativa de uns (pais) e a insistência de outros (crianças) sobre o que fazer que será possível, através do sentimento de frustração resultante, conhecer a noção de limite e de realidade tão importante para o desenvolvimento humano. Como diria Freud significa a aprendizagem sobre a diferença entre fantasia e realidade, a passagem do princípio do prazer para o princípio da realidade. (KLOTZ, 2013, p.02).

Portanto é necessário que os pais estejam seguros neste momento, para não criar situações frustrantes na educação dos filhos.

Na sociedade atual, convivemos com os “pais da recompensa”. Se pararmos para refletir, verificaremos que os pais passam o tempo todo recompensando os filhos com presentes, passeios, comidas, entre outros, se eles irão obedecer na escola, em casa, se farão as tarefas escolares, se realizarão tal serviço em casa, se acordarão no horário estipulado pela família, enfim. Não podemos permitir a criação de uma geração de recompensas. Zagury (2013) diz que “os prêmios para as atitudes positivas nem sempre devem ser materiais, pois o que faz crescer a autoestima e o amor é um abraço, um beijo, um sorriso verdadeiro ou até mesmo um elogio relacionado ao fato”.

Compreendeu-se que as crianças precisam ter alguém que, mesmo sem absoluta certeza, mas com um mínimo de adequação e coerência, acredite, sem culpas e remorsos, que as crianças precisam parar. Mas parar, sem serem recompensadas. Para quem ainda não interiorizou, já está na hora de entender que se os pais e educadores não dão as regras, as crianças de uma forma ou de outra, pedirão por elas.

Conforme Macedo:

> No início da vida, a criança necessita de um outro adulto que lhe forneça os limites e que ao mesmo tempo lembre-se disso ao tempo todo. Nessa etapa a criança não está apropriada das regras de conduta e, portanto, não tem elementos suficientes para se situar no meio social. Todavia, ao se apropriar das regras não precisará mais ser lembrada das mesmas num evidente sinal que já estão introjetadas, sendo capaz de usá-las de modo adequado e significativo. Não é por acaso que as crianças, no momento em que estão na fase da aquisição das regras e dos limites não suportam as transgressões, pois essas indicam a desvalorização de um saber já estabelecido. (MACEDO, 2013, p.02).

Percebeu-se que a família é o grande alicerce na construção dos limites das crianças. Em seguida vem a escola com o grande desafio de reconquistar a sua parceria.

Depois da família, a escola é a grande responsável em formar cidadãos, pois esta é a sua função social. Portanto é fundamental apresentar aos alunos conteúdos de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Conforme Enguita apud Sacristán e Gómez:

> (...) a escola é uma trama de relações sociais materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno (a) com a mesma força ou mais que as relações de produção podem organizar as do operário na oficina ou as do pequeno produtor no mercado. (ENGUITA apud SACRISTÁN e GOMÉZ, 1990, p. 152).

Constatou-se que a escola constrói não só o conhecimento formal, mas também o conhecimento sistemático que faz com que todos os alunos tenham a capacidade de

enfrentar os desafios que a sociedade propõe. Em contrapartida, para que a escola consiga trabalhar desta forma, é preciso ter muito apoio das famílias.

Lembro-me perfeitamente a vinte e poucos anos atrás, o belo relacionamento que as escolas e as famílias vivenciaram.

Segundo Zagury:

> Durante cerca de dois séculos, família e escola viveram uma verdadeira lua-de-mel. O que a escola pensava era o que os pais pensavam. O que a escola determinava ou afirmava, fosse em termos de tarefas, atribuições ou até mesmo sanções, era endossado e confirmado pela família. (ZAGURY, 2002, p.11).

Notou-se perfeitamente o desinteresse e a falta de comprometimento que as famílias demonstraram e vêm demonstrando frequentemente nas nossas escolas. Quando criança, jamais os meus avós deixaram de participar das reuniões escolares e, mesmo muito pobres, nunca fui para a aula sem os materiais solicitados pela professora. Sempre realizei as tarefas escolares com muito capricho e atenção. A contribuição espontânea sempre esteve em dia. E o que está acontecendo hoje? A convivência entre ambas está difícil. A escola sofre, pois não consegue manter uma harmonia com a família.

No meu tempo de estudante, os professores e diretores chamavam os pais à escola para conversar sobre as dificuldades e desafios que estavam enfrentando com certos alunos indisciplinados. Os educadores recebiam todo o apoio e ajuda da família. Hoje, os pais é que vão até à escola para reclamar, ameaçar, questionar e despejar toda a culpa dos problemas que estão enfrentando com os filhos. Ou seja, de uma forma ou de outra, eles querem passar toda a responsabilidade para a escola.

Conforme Furtado:

> Impor limites é papel da família. Por mais que o papel da escola seja atuar em parceria com a família para garantir educação, tem muitas outras funções que não além do estabelecimento de limites: A escola deve socializar educar, ensinar a criança a pensar, a ser criativo. Dar limites também é função da escola, mas seguramente, a instituição não é uma clínica para tratamentos de problemas emocionais. (FURTADO, 2013, p.01).

Constatou-se que a escola sempre esteve em primeiro plano na vida das

famílias. Porém com as diversas e constantes mudanças ocorridas na sociedade, a família passou a acreditar que educar com limites e resolver os problemas enfrentados no dia a dia, são tarefas exclusivas da escola.

Conforme o senso comum, a indisciplina conta com duas estratégias para ser amenizada: paciência e pulso firme. Portanto na hora de tomar uma atitude é imprescindível que os educadores levem em conta que os diversos atos indisciplinados que ocorrem nas escolas têm naturezas diferentes. É possível classificar em três tipos, as formas de comportamentos e atos indisciplinados. As atitudes impróprias se referem ao campo geral da incivilidade e diz respeito à não realização das atividades, recusa a pedidos ou ordens dadas pelo professor, ameaça de nudez, atividades alheias às aulas, brincadeiras constrangedoras, despropositadas ou agressivas, cantorias em aula, conversas paralelas, descumprimento de acordos, questionamentos irônicos e uso de palavrões. As infrações regimentais incluem deboches às normas escolares, como adulteração e destruição de documentos, atrasos, ausência de material, interrupção externa de aula sem autorização, não realização dos deveres, saída da aula sem autorização e uso de aparelhos sonoros ou de telefone celular em sala, além de cabular aulas. E por último, aparecem os atos violentos, físicos ou verbais. Podem se referir ao patrimônio escolar, ter a ver com conflitos entre os estudantes ou, então envolver os alunos e educadores.

Concluiu-se que esses problemas não têm necessariamente a mesma raiz nem são ligados por uma relação direta de casualidade. Portanto, todo educador, antes de tomar uma atitude, vale analisar o problema.

No enfoque sociológico a relação família-escola é vista em função de determinantes ambientais e culturais. A relação entre educação e classe social mostra certo conflito entre as finalidades socializadoras da escola (valores coletivos) e a educação doméstica (valores individuais). Portanto, muitas vezes, as famílias que não se enquadram neste modelo que a escola procura, são consideradas as grandes responsáveis pelos conflitos escolares.

Segundo Oliveira;

> Há uma intenção que passa muitas vezes despercebida nessa tentativa de aproximação e colaboração, que é a de promover uma educação para as famílias tidas como “desestruturadas”. O ambiente escolar exerce um poder de orientação sobre os pais para que estes possam educar melhor os filhos e estes, por sua vez, possam

frequentar a escola. (OLIVEIRA, 2002.)

É viável que a desestruturação familiar distancie família da escola. Porém existem muitos casos em que as famílias têm credibilidade, estabilidade, vínculos de amizade na alta sociedade, mas que não dão importância para o trabalho escolar e muitas vezes nem sabem quais são as dificuldades que os filhos estão enfrentando.

Antigamente ou há algum tempo atrás, não se escutava os pais se queixando ou desabafando com pessoas um pouco mais experientes, como professores, psicólogos, psiquiatras ou psicopedagogos que não aguentam mais apanhar dos filhos. Onde foi que a sociedade falhou? Como é possível, os papéis se inverterem de tal forma? Como já sabemos, a agressividade é um comportamento inadequado que tem a intenção de ferir alguém física ou verbalmente. Berger (2003), diz que a agressão se inicia “a partir de autoconceito e de uma regulação emocional inadequados durante os primeiros anos da pré-escola e pode se tornar um sério problema social à medida que o tempo passa”. Mesmo ainda sendo tão pequenas, crianças da educação infantil às vezes são consideradas indisciplinadas pelos educadores. No entanto, conforme alguns estudos, muitas das atitudes consideradas pelos docentes como bagunça, são, na verdade, importantes para desenvolver a sociabilidade das crianças. Por exemplo, as conversas paralelas devem ser compreendidas como algo que ajuda no desenvolvimento moral dos pequenos e tem a ver com convivência.

De acordo com Queen:

> A dificuldade em aceitar o outro, inclusive figuras de autoridade, também se relaciona a esse processo. Por isso, por mais que as normas estabelecidas pelos docentes sejam claras, se forem coercitivas e autoritárias, não farão sentido para a criançada. Regras como não empurrar e não bater no colega podem ser mais bem entendidas se assimiladas pelas crianças de modo reflexivo. É mais adequado conversar e questionar. Dessa maneira, os pequenos entendem as regras e os combinados por meio de conclusões que eles mesmos elaboram. (QUEEN, 2012, p.78).

Compreendeu-se que o ambiente ou o meio atual, na qual as gerações estão inseridas está cada vez mais desagregado e acaba comprometendo as crianças, tornando-as agressivas, tanto em casa, como na escola.

É viável que o ambiente de desagregação atual inicia lá no período pré-natal, pois é ali que as crianças já sentem se estão sendo aceitas ou rejeitadas. Se o resultado for rejeição, o bebê sofrerá sérias consequências emocionais desde o nascimento e repercutirá por toda a sua vida.

Não só com os pais, mas também na escola, a criança se torna agressiva porque deseja ou quer ter posse de um determinado brinquedo ou espaço, ou ainda quer a todo custo chamar atenção dos professores.

De acordo com Fante:

> Existem alguns fatores que podem desencadear a manifestação de comportamentos agressivos no ambiente escolar, que são: fatores internos que dizem respeito ao clima escolar, relações interpessoais e características individuais, e fatores externos que englobam o contexto social, meios de comunicação e família. Há uma forte tendência em atribuir à família e às características pessoais a maior influência sobre esta forma de comportamento e de não se dar o devido valor às questões da própria estrutura escolar como desencadeadoras da agressividade da criança. (FANTE, 2005, p.03).

Verificou-se que os profissionais da educação devem ficar atentos e procurar identificar certos comportamentos agressivos de seus alunos pequenos. Pois eles estão se desenvolvendo, passando por fases e há um período em que essas mudanças podem gerar comportamentos inesperados. Nestes casos, o adulto deve se posicionar, pois a criança testa o tempo todo, busca o seu espaço e tenta impor suas vontades. Se o adulto permitir que ela se imponha, a criança se tornará uma verdadeira “imperadora”. Portanto, o “não” que deveria ser proferido pelos pais, é pronunciado pelos pequenos, que acabam se tornado contestadores. Mas antes de enfrentar a criança, o adulto precisa entendê-la para saber diferenciar quais comportamentos fazem parte do seu desenvolvimento, quais estão relacionados a algum problema que está sendo enfrentado e quais podem ser vistos como além do limite e requerem um cuidado especial, talvez até com o auxílio de um profissional especializado. Sendo assim, família e escola estarão evitando futuras rejeições e maus tratos perante a sociedade, que como já sabemos, está cada vez mais seletiva na hora de formar grupos ou comunidades de amizades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final de um trabalho de pesquisa, ao se fazer uma síntese, abrem-se sempre possibilidades de novos olhares, novas interpretações sobre o assunto pesquisado. Essa dinâmica é que enriquece o conhecimento.

Ciente de que educar filhos com limites em pleno século XXI não é uma tarefa fácil, busquei na pesquisa bibliográfica um melhor conhecimento da realidade atual e percebi a necessidade de rever alguns conceitos educacionais.

O estudo oportunizou, através da análise de várias obras bibliográficas, alguns documentos e vários sites de pesquisa que os desafios, os obstáculos e as dificuldades que a família, a escola, a igreja e a sociedade em geral estão enfrentando e vão enfrentar daqui pra frente, tendem a ser cada vez mais complicados de vivenciar.

Constatei que a educação e os limites de antigamente eram extremamente severos, ou seja, os pais exerciam sua autoridade sem serem questionados. Jamais um filho ousou em desobedecer às ordens e ensinamentos dos pais, como jamais ousou em desrespeitar um professor em sala de aula.

Em relação às mudanças, verifiquei que o tempo passou e várias transformações surgiram, tanto no campo das relações humanas como no da educação. Desde então a criança passou a ser vista como um ser racional, moral e cristão. A partir daí vários estudiosos começaram a se preocupar com a criança e passaram a vê-la como um ser de direitos. Ao mesmo tempo ficou evidenciado que com tantas mudanças ocorridas, em muitos casos familiares, começaram a surgir os primeiros problemas, enganos e distorções em relação ao sistema de educar com limites.

Também, em outras pesquisas bibliográficas, constatei que dois dos grandes causadores da falta de limites é a falta de tempo (ausência dos pais na vida dos filhos) e a inserção da mulher no mercado de trabalho. Os pais argumentaram que passam muito tempo longe dos filhos e por isso preferem satisfazê-los para que não sejam vistos como os “pais chatos”.

O estudo também mostrou que a desestruturação familiar cresceu aceleradamente e que este problema poderá acarretar no futuro uma geração agressiva, sem noção do que é certo ou errado, sem empatia e sem solidariedade.

A presente pesquisa apontou a questão dos brinquedos sendo um dos fatores que também contribui para a defasagem dos limites. Pois a criança ao ter contato com todas essas opções de brinquedos que o mercado e a mídia oferecem, acaba se

tornando consumista e já não sabe mais como e quando brincar.

Também, em outras leituras, constatei que muitos pais se limitam a dizer “não” aos filhos e vão permitindo atitudes e comportamentos não desejáveis. Notei que, além disso, a sociedade atual convive com os “pais da recompensa”. Alguns autores deixaram evidente que o que faz crescer a autoestima de um filho é o amor e o afeto, não as recompensas.

Em relação à tomada de decisões, constatei que é importante a participação dos filhos, porém, na medida certa. Oportunizar um filho a participar das decisões familiares não é deixar dar ordens aos pais e desobedecê-los. É motivá-los para que no futuro se tornem cidadãos críticos, com ética que carreguem consigo valores morais.

Constatei que não só através da dialogicidade, mas também estabelecer regras para uma criança, a tornará mais humana. As regras são fatores organizadores na vida delas e tornam as coisas mais organizadas, justas e confortáveis para todos. Ao estabelecer regras, os pais estarão mostrando aos filhos que eles se importam com eles, com o que lhes possa ocorrer e que as regras estipuladas, procuram protegê-las de muitos perigos.

Em relação à escola e a família, verifiquei que em outros tempos, ambas mantinham um vínculo muito positivo, próximo e comprometido. Atualmente há um grande desinteresse e falta de comprometimento por parte dos pais, pois para eles a escola ficou em segundo plano.

O estudo também oportunizou verificar que uma criança sem limites poderá se tornar no futuro um cidadão agressivo e contestador. Portanto é necessário cuidar em que tipo de ambiente a criança está sendo educadas, quais são os princípios e que tipo de moral prevalecem dentro dos lares, pois todos estes fatores poderão trazer sérias consequências no futuro das próximas gerações.

Como resultado do estudo, verificou-se que uma das necessidades essenciais para educar filhos e alunos neste século é repensar a educação através da dialogicidade, sem agressões físicas. A agressão física causa efeitos devastadores na formação do ser humano. Ela torna o indivíduo rebelde, com desejos de vingança.

O estudo comprovou também que os pais não devem indicar aos filhos como resolver as dificuldades, mas sim, devem servir de guias e deixar que eles encontrem as possíveis soluções. Sendo assim, os jovens irão se fortalecer e assomar o controle da própria vida.

Ao finalizar o presente estudo, constatei que a pesquisa foi satisfatória, pois

permitiu aprofundar o conhecimento sobre a temática, que antes era muito supérflua. Além disso, abriu um leque sobre várias possibilidades para orientar e educar os filhos. O estudo ainda permitiu refletir sobre diversas posturas que as famílias adotam atualmente e como podem ser procedidas de forma mais saudável. Deixou como contribuição a seguinte reflexão: Cabe a nós educadores e aos pais “correr” em busca de soluções para construir relações sólidas e resgatar valores.

BIBLIOGRAFIA

ACEVEDO, Annie Rehbein. **Disciplina sim, mas com amor.** São Paulo: Paulinas, 2005.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de agosto de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

CLOUD, Henry; TOWNSEND, Tohn. **Limites para ensinar aos filhos**. São Paulo: Vida, 2010.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

LOURENZINE, Maria Luiza; NIGRE, Alexandra Alves dos Santos. **Limites: um mecanismo de aprendizagem**, Curitiba: Educere, 2011.

PILETTI, C; PILETTIN. **História da educação**. 7.ed. São Paulo: Ática, 1997.

QUEEN, Mariana. **Revista Nova Escola**: Em cartaz, a indisciplina. Dezembro de 2012.

Revista mensal. Nº 61. Junho de 2006. Ano VI. ISSN: 1519.6186.

Revista Projetos Escolares Creche: Pequenas feras. Nº 24. Ano IV. ISSN 2236-5508.

TERSARIOL, Alpheu. **Minidicionário Brasileiro**. Edelbra, 1996.

ZAGURY, Tânia. **Limites sem trauma**. 37ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2002.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ECOLOGIA DOS AMBIENTES EDUCATIVOS E CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM

ÂNGELA PEREZ BARRIOS

Resumo

Este artigo dá continuidade à análise dos desafios contemporâneos da aprendizagem, aprofundando suas implicações para a organização dos ambientes educativos e para a prática pedagógica. Partindo da compreensão de que a aprendizagem é um processo encarnado, dependente de condições ambientais, corporais e temporais, argumenta-se que a qualidade dos contextos de aprendizagem constitui um fator determinante para a sustentação da atenção e para a elaboração da experiência.

Em contextos marcados por elevada entropia social, material, simbólica e cognitiva, caracterizados por instabilidade, sobrecarga de estímulos e fragmentação da experiência, os processos de aprendizagem tendem a ser comprometidos não apenas por limitações individuais, mas pelas próprias condições em que se realizam. Nesse cenário, a escola, compreendida como um sistema inserido em dinâmicas mais amplas, enfrenta o desafio de operar em ambientes adversos, nos quais a criação de condições favoráveis ao aprender torna-se cada vez mais complexa.

A partir desse diagnóstico, o artigo propõe deslocar o foco da prática pedagógica da centralidade exclusiva nos conteúdos e métodos para a construção intencional de ambientes de aprendizagem que favoreçam a regulação do corpo, a estabilização da atenção e a continuidade da experiência. Tais ambientes são compreendidos como sistemas vivos, nos quais fatores como ritmo, organização do espaço, qualidade das interações e experiências sensoriais desempenham papel fundamental.

Em diálogo com autores do campo da educação e das ciências humanas, o texto sustenta que a atuação docente, em contextos de alta entropia, envolve não apenas a mediação do conhecimento, mas a criação de microcondições de estabilidade que tornem o aprendizado possível. Ao propor uma abordagem centrada na ecologia dos ambientes educativos, o artigo busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às condições reais de vida dos sujeitos, ampliando as possibilidades de aprendizagem em contextos marcados por instabilidade.

Palavras-chave: aprendizagem; ambiente educativo; atenção; entropia; prática pedagógica.

Resumen

Este artículo da continuidad al análisis de los desafíos contemporáneos del aprendizaje, profundizando sus implicaciones para la organización de los entornos educativos y para la práctica pedagógica. Partiendo de la comprensión de que el aprendizaje es un proceso encarnado, dependiente de condiciones ambientales, corporales y temporales, se sostiene que la calidad de los contextos de aprendizaje constituye un factor determinante para la sostenibilidad de la atención y para la elaboración de la experiencia.

En contextos caracterizados por elevados niveles de entropía social, material, simbólica y cognitiva —marcados por la inestabilidad, la sobrecarga de estímulos y la fragmentación de la experiencia—, los procesos de aprendizaje tienden a verse comprometidos no solo por limitaciones individuales, sino por las propias condiciones en las que se desarrollan. En este escenario, la escuela, entendida como un sistema inserto en dinámicas más amplias, enfrenta el desafío de operar en entornos adversos, en los que la creación de condiciones favorables para el aprendizaje se vuelve cada vez más compleja.

A partir de este diagnóstico, el artículo propone desplazar el foco de la práctica pedagógica desde una centralidad exclusiva en los contenidos y métodos hacia la construcción intencional de entornos de aprendizaje que favorezcan la regulación del cuerpo, la estabilización de la atención y la continuidad de la experiencia. Tales entornos se conciben como sistemas vivos, en los que factores como el ritmo, la organización del espacio, la calidad de las interacciones y las experiencias sensoriales desempeñan un

papel fundamental.

En diálogo con autores del campo de la educación y de las ciencias humanas, el texto sostiene que la actuación docente, en contextos de alta entropía, implica no solo la mediación del conocimiento, sino también la creación de microcondiciones de estabilidad que hagan posible el aprendizaje. Al proponer un enfoque centrado en la ecología de los entornos educativos, el artículo busca contribuir a la construcción de prácticas pedagógicas más sensibles a las condiciones reales de vida de los sujetos, ampliando las posibilidades de aprendizaje en contextos marcados por la inestabilidad.

Palabras clave: aprendizaje; entorno educativo; atención; entropía; práctica pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão dos desafios contemporâneos da aprendizagem, quando situada no contexto mais amplo de organização social, econômica, política e ecológica da vida, impõe a necessidade de avançar para além do diagnóstico das condições que a limitam. Se, por um lado, torna-se evidente que a escola não constitui a origem das dificuldades de aprendizagem, por outro, coloca-se a questão sobre o que pode ser efetivamente produzido no interior dos ambientes educativos diante de contextos marcados por instabilidade e elevada entropia.

A aprendizagem, compreendida como um processo encarnado, não se realiza de forma independente das condições ambientais, corporais e temporais que a sustentam. Nesse sentido, as transformações contemporâneas que incidem sobre os modos de vida — caracterizadas por aceleração, hiperestimulação e fragmentação da experiência — não apenas afetam os sujeitos, mas alteram profundamente as condições de possibilidade do aprender. A atenção, elemento central nesse processo, deixa de ser compreendida como uma capacidade individual isolada e passa a ser entendida como um fenômeno situado, dependente da qualidade dos ambientes em que se constitui.

Diante desse cenário, a discussão sobre a prática pedagógica não pode permanecer restrita à escolha de métodos ou à organização de conteúdos. Torna-se necessário considerar a escola como um sistema inserido em dinâmicas mais amplas, no qual o aprendizado depende da construção de condições que favoreçam a regulação do corpo, a estabilização da atenção e a continuidade da experiência. Isso implica reconhecer que os ambientes educativos não são neutros, mas configuram ecologias específicas que podem tanto dificultar quanto possibilitar os processos de aprendizagem.

Em contextos marcados por elevada entropia — nos quais predominam a instabilidade, a dispersão e a sobrecarga de estímulos —, a criação de condições favoráveis ao aprender torna-se um desafio central. A fragmentação da experiência e a dificuldade de sustentar a atenção colocam em questão a eficácia de práticas pedagógicas que desconsideram as dimensões sensoriais, temporais e ambientais do processo educativo. Assim, pensar a educação nesse contexto exige deslocar o foco da transmissão de conteúdos para a organização intencional dos ambientes de aprendizagem.

A partir dessas considerações, este artigo propõe compreender os ambientes educativos como sistemas vivos, nos quais a aprendizagem emerge da interação entre corpo, espaço, tempo e relações. Ao deslocar a análise para a ecologia dos contextos educativos, busca-se investigar de que modo a prática pedagógica pode atuar na criação de microcondições de estabilidade em cenários marcados por alta entropia. Tal abordagem não ignora os limites estruturais que atravessam a escola, mas procura identificar possibilidades concretas de intervenção no interior desses limites.

Ao dar continuidade à discussão iniciada no artigo anterior, o presente texto busca contribuir para a construção de uma compreensão mais integrada da prática pedagógica na contemporaneidade, articulando os processos de aprendizagem às condições reais de vida dos sujeitos e às dinâmicas que configuram os ambientes em que o aprender se torna possível.

2 ECOLOGIA DOS AMBIENTES EDUCATIVOS: CONDIÇÕES, RELAÇÕES E APRENDIZAGEM

A compreensão dos ambientes educativos como meros espaços físicos ou como

suportes neutros para a realização de práticas pedagógicas mostra-se insuficiente diante das condições que caracterizam a aprendizagem na contemporaneidade. Em contextos marcados por elevada entropia — social, material, simbólica e cognitiva —, os ambientes deixam de ser pano de fundo e passam a desempenhar um papel ativo na organização da experiência, influenciando diretamente os processos de atenção, regulação e construção do conhecimento.

A noção de ecologia dos ambientes educativos permite deslocar o olhar da centralidade exclusiva nos conteúdos e métodos para a análise das condições concretas nas quais o aprender se torna possível. Ao considerar a materialidade dos espaços escolares, torna-se evidente que muitos ambientes de aprendizagem são organizados de maneira pouco favorável à regulação do corpo e à sustentação da atenção. Salas de aula frequentemente superlotadas, com ventilação insuficiente, temperaturas elevadas, níveis constantes de ruído, mobiliário inadequado ou deteriorado e excesso de estímulos visuais configuram contextos que tendem a produzir desconforto físico e sobrecarga sensorial.

A ausência de diversidade espacial — como ambientes amplos para diferentes tipos de atividades, espaços de circulação qualificados, áreas destinadas à autorregulação ou mesmo estruturas como anfiteatros e salas multiuso — restringe as possibilidades de experiência no interior da escola, limitando a variação de estímulos e a adequação dos contextos às diferentes formas de aprendizagem. Além disso, a organização dos espaços raramente é pensada a partir de princípios pedagógicos articulados a uma lógica sistêmica ou ecológica, que considere aspectos como ritmo, qualidade sensorial, intencionalidade dos estímulos e potencial regulador do ambiente.

Esse cenário torna-se ainda mais evidente quando contrastado com os interesses e disposições dos estudantes. Observa-se, com frequência, a presença de inclinações para práticas como música, esportes, desenho, escrita, tecnologias e atividades de natureza mais prática ou criativa, que encontram pouco ou nenhum espaço de desenvolvimento no interior da escola. A predominância de um modelo centrado em permanência prolongada em salas fechadas, com pouca variação de atividade e reduzida mobilidade corporal, entra em tensão com essas disposições, produzindo desengajamento, dispersão e ruptura com os processos de aprendizagem.

As dinâmicas cotidianas da escola refletem essas condições. A circulação

constante de estudantes pelos corredores, os pedidos frequentes para sair da sala de aula, a dificuldade de permanência em atividades prolongadas e os comportamentos de evasão no interior da própria instituição podem ser compreendidos não apenas como indisciplina, mas como respostas a ambientes que não sustentam, de forma consistente, as condições necessárias para a atenção e a permanência. Nesse contexto, a função de controle exercida por parte dos profissionais da escola tende a se intensificar, deslocando o foco da construção de condições de aprendizagem para a gestão de comportamentos, o que frequentemente produz relações tensionadas e pouco produtivas do ponto de vista educativo.

A análise da ecologia dos ambientes educativos evidencia, portanto, que a aprendizagem não depende exclusivamente da mediação pedagógica, mas da qualidade das condições que estruturam a experiência. Espaço, tempo, corpo e relações constituem dimensões inseparáveis de um mesmo sistema, no qual pequenas variações podem produzir efeitos significativos sobre a atenção e a capacidade de elaboração dos sujeitos. Em contextos de alta entropia, a organização intencional dessas condições torna-se ainda mais relevante, ao permitir a criação de microambientes que favoreçam a estabilização da experiência e ampliem as possibilidades de aprendizagem.

Essa perspectiva aproxima a prática pedagógica de uma lógica de desenho e manejo de sistemas, na qual o educador passa a atuar não apenas como transmissor de conteúdos, mas como organizador de condições. Tal atuação exige uma leitura sensível dos ambientes e das respostas dos sujeitos, reconhecendo que o aprendizado não se produz de forma homogênea, mas emerge de interações complexas entre fatores individuais, coletivos e ambientais.

Assim, pensar a educação a partir da ecologia dos ambientes educativos implica reconhecer que o aprender não se realiza à revelia das condições de existência, mas em íntima relação com elas. Em contextos marcados por instabilidade e fragmentação, a transformação das práticas educativas passa, necessariamente, pela reorganização dos ambientes nos quais essas práticas se realizam, abrindo espaço para a construção de experiências mais estáveis, significativas e sustentáveis do ponto de vista da aprendizagem.

3 REGULAÇÃO, CORPO E ATENÇÃO NOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

A análise da ecologia dos ambientes educativos torna evidente que a aprendizagem não pode ser compreendida sem considerar os processos de regulação corporal que a sustentam. Longe de constituir uma função exclusivamente cognitiva, a atenção depende de estados fisiológicos e emocionais que possibilitam ao sujeito manter-se presente, sustentar o foco e elaborar a experiência ao longo do tempo. Nesse sentido, o aprender está diretamente relacionado à capacidade do corpo de transitar entre diferentes estados de ativação sem entrar em sobrecarga ou dispersão.

Em contextos marcados por elevada entropia, caracterizados por instabilidade, excesso de estímulos e fragmentação da experiência, o sistema nervoso tende a operar em regimes de alerta ou de desorganização. Ruídos constantes, desconforto térmico, sobrecarga sensorial, imprevisibilidade das interações e ausência de ritmos consistentes dificultam a estabilização de estados internos necessários à concentração. Nessas condições, a atenção torna-se intermitente, fragmentada e pouco sustentada, comprometendo processos que exigem continuidade, como leitura, reflexão e construção conceitual.

Essa dinâmica evidencia que a dificuldade de atenção frequentemente atribuída aos estudantes não pode ser compreendida de forma isolada ou individualizada. Ao contrário, ela emerge da relação entre o organismo e o ambiente, sendo profundamente influenciada pelas condições nas quais a experiência se realiza. Quando o ambiente não oferece parâmetros mínimos de estabilidade — sensorial, temporal e relacional —, o corpo tende a buscar alternativas de regulação, que podem se manifestar por meio de movimento constante, dispersão, evasão ou comportamentos considerados inadequados no contexto escolar.

A regulação, nesse sentido, não deve ser entendida como controle externo ou imposição de disciplina, mas como a capacidade do organismo de encontrar estados de equilíbrio que permitam a interação com o ambiente de forma funcional. Ambientes educativos que operam sob lógicas de excesso e desorganização tendem a dificultar esse processo, exigindo dos sujeitos um esforço contínuo de adaptação que, muitas vezes, excede suas capacidades, especialmente em contextos de vulnerabilidade social

e instabilidade cotidiana.

Por outro lado, ambientes que oferecem certo grau de previsibilidade, coerência sensorial e organização temporal favorecem a estabilização do sistema nervoso e ampliam as possibilidades de atenção sustentada. Ritmos mais claros, transições menos abruptas entre atividades, redução de estímulos concorrentes e qualidade nas interações contribuem para a construção de estados de presença nos quais o aprendizado pode se desenvolver com maior consistência.

Nesse contexto, o papel do educador amplia-se para além da mediação de conteúdos, envolvendo também a criação de condições que favoreçam a regulação corporal e a sustentação da atenção. Isso implica uma atuação atenta às respostas dos estudantes, à organização dos tempos e espaços e à qualidade das interações, reconhecendo que pequenas variações nessas dimensões podem produzir efeitos significativos sobre a experiência de aprendizagem.

A articulação entre corpo, atenção e ambiente permite, assim, compreender a aprendizagem como um processo que se dá na interface entre o biológico, o psicológico e o social. Tal compreensão desloca o foco de intervenções centradas exclusivamente no indivíduo para abordagens que considerem a reorganização das condições nas quais o aprender ocorre. Em contextos de alta entropia, essa perspectiva torna-se ainda mais relevante, ao evidenciar que a criação de microcondições de estabilidade pode operar como estratégia fundamental para sustentar processos educativos mais consistentes.

Assim, ao reconhecer o papel central da regulação corporal nos processos de aprendizagem, torna-se possível avançar na construção de práticas pedagógicas que não apenas transmitam conhecimentos, mas criem as condições necessárias para que esses conhecimentos possam, de fato, ser apropriados pelos sujeitos.

4 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO CONSTRUÇÃO DE CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM

A partir das discussões desenvolvidas, torna-se possível afirmar que a prática pedagógica, em contextos contemporâneos marcados por elevada entropia, não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos ou à aplicação de métodos. Se a aprendizagem depende de condições ambientais, corporais e temporais para se

realizar, então a ação docente envolve, necessariamente, a construção intencional dessas condições. Nesse sentido, ensinar não se limita a mediar conhecimentos, mas implica organizar contextos nos quais o aprender se torne possível.

Esse deslocamento redefine o campo de atuação do educador. Ao invés de operar exclusivamente no nível dos conteúdos, a prática pedagógica passa a incluir o desenho e o manejo dos ambientes de aprendizagem, considerando dimensões como ritmo, organização do espaço, qualidade das interações, intensidade dos estímulos e possibilidades de movimento. Trata-se de uma atuação que reconhece o ambiente como parte constitutiva do processo educativo, e não como um elemento secundário ou dado.

Em contextos nos quais as condições estruturais da escola são limitadas, essa perspectiva não se apresenta como solução totalizante, mas como estratégia situada. A criação de microcondições de estabilidade — ainda que provisórias e parciais — pode produzir efeitos relevantes sobre a experiência dos estudantes. Ajustes na organização do tempo, maior previsibilidade nas rotinas, redução de estímulos concorrentes, reorganização do uso do espaço e qualificação das interações configuram intervenções possíveis, mesmo em cenários adversos.

Essas ações não eliminam os limites impostos pelas condições materiais e institucionais, mas atuam na escala do possível, permitindo que determinados processos de regulação e atenção se estabilizem, ainda que de forma localizada. Nesse sentido, a prática pedagógica pode operar como forma de resistência às dinâmicas de fragmentação e dispersão, criando zonas de maior coerência no interior de ambientes marcados por instabilidade.

Ao mesmo tempo, essa abordagem exige uma mudança de perspectiva em relação à avaliação das práticas educativas. Resultados de aprendizagem não podem ser analisados exclusivamente a partir do desempenho dos estudantes, sem considerar as condições nas quais esses processos ocorrem. A eficácia pedagógica passa a depender não apenas da qualidade do conteúdo ou da metodologia, mas da capacidade de produzir ambientes que sustentem a experiência de aprender.

A atuação docente, nesse contexto, aproxima-se de uma lógica de manejo de sistemas vivos, na qual o educador observa, ajusta e reorganiza continuamente as

condições em resposta às dinâmicas do grupo e do ambiente. Tal atuação demanda sensibilidade, escuta e capacidade de leitura das situações, reconhecendo que o processo educativo não se dá de forma linear, mas emerge de interações complexas entre sujeitos, contextos e condições materiais.

Essa perspectiva também recoloca a dimensão política da prática pedagógica. Ao atuar na construção de condições de aprendizagem, o educador não apenas organiza o espaço imediato da sala de aula, mas se insere em disputas mais amplas por qualidade das condições educativas, infraestrutura, tempo e reconhecimento do trabalho docente. A criação de ambientes mais favoráveis ao aprender, portanto, não se restringe ao âmbito individual, mas envolve também a articulação coletiva e a defesa de condições estruturais que ampliem as possibilidades de atuação da escola.

Assim, compreender a prática pedagógica como construção de condições implica reconhecer que ensinar é, em grande medida, criar possibilidades. Em contextos de alta entropia, essa tarefa torna-se simultaneamente mais complexa e mais necessária, exigindo abordagens que integrem conteúdo, corpo, ambiente e relações. Ao deslocar o foco da transmissão para a organização das condições, abre-se espaço para práticas educativas mais coerentes com a complexidade da vida contemporânea e mais capazes de sustentar processos de aprendizagem significativos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se aprofundar a compreensão dos desafios contemporâneos da aprendizagem a partir de uma perspectiva que desloca o foco da centralidade exclusiva nos conteúdos e métodos para a análise das condições nas quais o aprender se torna possível. Ao considerar os ambientes educativos como sistemas vivos, evidenciou-se que a aprendizagem não se realiza de forma isolada ou abstrata, mas emerge da interação entre corpo, espaço, tempo e relações, em contextos atravessados por dinâmicas sociais, políticas e ecológicas mais amplas.

A análise da ecologia dos ambientes educativos permitiu explicitar que as condições materiais e sensoriais dos espaços escolares desempenham papel decisivo na organização da experiência. Ambientes marcados por instabilidade, sobrecarga de estímulos e ausência de diversidade espacial tendem a dificultar processos de regulação e atenção, impactando diretamente as possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, comportamentos frequentemente interpretados como indisciplina ou desinteresse podem ser compreendidos como respostas a contextos que não sustentam, de forma consistente, a permanência e o engajamento dos sujeitos.

Ao articular essa análise aos processos de regulação corporal, tornou-se possível evidenciar que a atenção não constitui uma capacidade individual isolada, mas um fenômeno situado, dependente das condições ambientais e relacionais nas quais se desenvolve. Em contextos de alta entropia, o sistema nervoso tende a operar em estados que dificultam a continuidade da experiência, o que reforça a necessidade de pensar a educação a partir da organização das condições que sustentam o aprender.

Diante desse quadro, a prática pedagógica foi compreendida como um campo de atuação que envolve não apenas a mediação de conteúdos, mas a construção intencional de condições de aprendizagem. Em cenários marcados por limitações estruturais, a criação de microcondições de estabilidade emerge como estratégia possível, permitindo a produção de espaços mais coerentes e favoráveis à atenção e à elaboração da experiência. Tais intervenções, embora não resolvam as determinações mais amplas, operam como formas de resistência e de produção de outras possibilidades no interior de contextos adversos.

Essa perspectiva também evidencia que a transformação das práticas educativas não pode ser pensada de forma dissociada das condições estruturais que organizam a vida social. A construção de ambientes mais favoráveis ao aprender envolve, necessariamente, disputas por infraestrutura, tempo, organização do trabalho e reconhecimento da complexidade da atuação docente. Nesse sentido, a dimensão política da educação reafirma-se como elemento constitutivo da prática pedagógica.

Por fim, ao compreender a aprendizagem como um processo encarnado e situado em sistemas complexos, este artigo aponta para a necessidade de ampliar o campo de investigação educacional, incorporando abordagens que articulem corpo, ambiente e experiência. Pensar a educação nesse horizonte implica reconhecer que ensinar não se reduz à transmissão de saberes, mas envolve a criação de condições que tornem possível a experiência de aprender em sua dimensão mais plena.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. ***Experiência e educação***. São Paulo: Companhia Editora Nacional,

1976.

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

HAN, Byung-Chul. ***Sociedade do cansaço***. Petrópolis: Vozes, 2015.

SANTOS, Milton. ***A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção***. São Paulo: Edusp, 2006.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. ***A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana***. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PALLASMAA, Juhani. ***Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos***. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

CONSEQUÊNCIAS DO USO EXCESSIVO DE TELAS E SUA CONFUSÃO COM O DIAGNÓSTICO DE TDAH

BRENDA LELLES BLANCO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar as consequências do uso excessivo de telas nas fases da infância e na adolescência. Sabemos que o uso das telas tem se tornado crescente a cada dia, sendo, muitas vezes, até mesmo rede de para a família ou simplesmente um hábito arraigado na rotina familiar, porém essa prática traz impactos importantes na vida social, intelectual, neurológica e cognitiva de crianças e adolescentes. Este artigo demonstra alguns impactos em cada fase do desenvolvimento, ajuda a refletir sobre a importância do uso consciente de telas e a necessidade da diminuição deste uso. Este artigo também aborda sobre como o uso excessivo de telas pode ser confundido com o TDAH.

Palavras-chave: telas; celulares, desenvolvimento; tdah; interação.

INTRODUÇÃO

Em nosso momento atual, as telas fazem parte do cotidiano de adultos e crianças. Celulares, TVs, tablets, computadores e videogames oferecem entretenimento, informação e, muitas vezes, servem como rede de apoio para as famílias que não têm uma rede de apoio física, real, próxima.

Neste contexto, as telas funcionam como distração para crianças e adolescentes e, de certa forma, fazem parte no auxílio do cuidado dos filhos. Na correria do dia a dia, os pais acabam permitindo que os filhos usem excessivamente as telas, pois enquanto os filhos estão sob a influência das telas, elas aproveitam para descansar, cumprir tarefas domésticas, cumprir trabalhos em home office ou, até mesmo, eles mesmos usarem esse tempo em suas próprias telas como momento de descanso, diminuição de estresse ou fuga de realidades desconfortáveis. Além disso, o uso intenso que os pais fazem de telas, tempo que despendem em redes sociais, streamings, jogos ou programas

de tv estabelecem um modelo de comportamento para os filhos e prejudica a interação dentro do lar, fazendo com que a interação seja mais passiva, superficial, chegando a interferir nos vínculos afetivos entre os integrantes da família.

Esse uso excessivo de telas, tanto pelas crianças e adolescentes, quanto pelos adultos da família, pode interferir no desenvolvimento infantil, no relacionamento familiar e no reconhecimento de sinais clínicos relevantes, como o TDAH.

No artigo, examinaremos prejuízos do uso prolongado de telas em diferentes faixas etárias - infância, anos escolares (3º ao 5º ano) e adolecência - faremos comparações com o que se sabe sobre TDAH (quais são os paralelos, diferenças e implicações práticas).

Por fim, proporemos atividades substitutivas ao uso de telas, com recomendações para a família e para a escola.

PREJUÍZOS DO USO DE TELAS NA INFÂNCIA

Na fase da primeira infância (do nascimento aos primeiros 6 anos de vida), o uso prolongado de telas acarreta diversos impactos negativos no desenvolvimento da criança. A seguir, serão destacados três prejuízos centrais: linguagem, interação interpessoal e desenvolvimento neurológico.

1. Prejuízo no desenvolvimento da linguagem

Um estudo realizado na Universidade de Canterbury, na Nova Zelândia, mostrou que a exposição prolongada a telas, especialmente de forma passiva (como assistir vídeos sem interação de adultos, deixar a tela ligada apenas para distrair ou fazer companhia para a criança ou deixar as telas ligadas para os adultos assistirem no mesmo ambiente onde a criança se encontra), está associada ao menor desenvolvimento léxico e atrasos importantes em marcos de linguagem.

De acordo com as acadêmicas Megan Gath, Brigid McNeill e Gail Gillon (2017):

> [...] o aumento drástico do uso de telas nos últimos anos pode, em parte, explicar a queda na preparação escolar das crianças.”

Pesquisadores da Universidade de Hong Kong desenvolveram um estudo com crianças entre 3 e 6 anos. Nele, observou-se padrões funcionais diferentes entre crianças em situação de leitura de livros e crianças submetidas a exposições a telas, sugerindo que a leitura estimula o hemisfério cerebral direito e que o mesmo não acontece na exposição a telas.

Outro estudo de conectividade cerebral, desta vez com crianças entre 8 e 12 anos, constatou que mais tempo de tela se associava a menos conectividade cerebral em regiões de linguagem e de controle cognitivo. Esses achados indicam que o uso excessivo de telas pode reduzir oportunidades de desenvolvimento linguístico, e oportunidade de um desenvolvimento de um vocabulário rico.

2. Prejuízos nas relações interpessoais, pelo de telas

Quando a criança está há muito tempo em frente a telas, reduzem-se as oportunidades reais de interação, reduzem-se também as oportunidades de brincar livremente com seus pares, expressar emoções, aprender a administrar conflitos, a negociar, vivenciar o tédio e buscar soluções criativas. Quando as atividades baseadas em tela substituem interações sociais presenciais e reais, há perda de oportunidade de desenvolver importantes habilidades emocionais, levando a criança a ficar isolada em momentos em que deveria interagir com colegas, uma vez que não desenvolveu tais habilidades. São crianças que podem ter dificuldades em iniciar conversas, em manter conversas, em manter amizades ou até mesmo, dificuldades em fazer parte de grupos. Tais dificuldades não apenas podem prejudicar a interação interpessoal, mas podem também comprometer a autorregulação emocional, o desenvolvimento da empatia e o aprendizado e cumprimento de normas de convivência.

3. Prejuízo neurológico do uso de telas

Há evidências clínicas de que o uso elevado de telas está associado a alterações na conectividade cerebral, menor envolvimento de regiões de linguagem ou de controle de atenção e, consequentemente, causando impacto no processamento cognitivo.

Como citado anteriormente, a atividade leitora ativa áreas do hemisfério

direito do cérebro, principalmente comparada ao uso de telas; essas alterações sugerem que a exposição prolongada a estímulos rápidos de telas - às vezes de forma passiva, como também já exploramos - podem moldar circuitos cerebrais de modo deficitário.

De acordo com as acadêmicas Megan Gath, Brigid McNeill e Gail Gillon (2017):

> [...] o aumento drástico do uso de telas nos últimos anos pode, em parte, explicar a queda na preparação escolar das crianças."

Pesquisadores da Universidade de Hong Kong desenvolveram um estudo com crianças entre 3 e 6 anos. Nele, observou-se padrões funcionais diferentes entre crianças em situação de leitura de livros e crianças submetidas a exposições a telas, sugerindo que a leitura estimula o hemisfério cerebral direito e que o mesmo não acontece na exposição a telas.

Outro estudo de conectividade cerebral, desta vez com crianças entre 8 e 12 anos, constatou que mais tempo de tela se associava a menos conectividade cerebral em regiões de linguagem e de controle cognitivo. Esses achados indicam que o uso excessivo de telas pode reduzir oportunidades de desenvolvimento linguístico, e oportunidade de um desenvolvimento de um vocabulário rico.

Embora ainda haja debate se essas mudanças têm consequências irreversíveis e quais seus graus de reversibilidade, fica claro que o desenvolvimento neurológico da infância se beneficia de estímulos interativos, presenciais e menos velozes do que as telas proporcionam. A cérebro não é uma máquina artificial e seu tempo de funcionamento deve ser respeitado.

Este conjunto de prejuízos coloca em evidência que o uso prolongado de telas na infância não é neutro, compromete a linguagem, a interação social e o desenvolvimento neurológico. Embora não se trate de TDAH, essas dificuldades podem agravar problemas de atenção, hiperatividade ou impulsividade.

PREJUÍZOS DO USO DE TELAS ENTRE 3 E 5 ANOS

Nesta faixa etária, as crianças já têm responsabilidades escolares, socialização ampliada e começam a desenvolver leitura, escrita e autonomia crescente. O uso intenso de telas também nesta fase pode trazer prejuízos específicos na leitura, na escrita, na interação entre pares, além de impactos cognitivos, emocionais e no desempenho escolar.

1. Prejuízo na leitura e na escrita

Já vimos que o tempo elevado de tela está associado a uma menor conectividade entre regiões de leitura e linguagem. Além disso, quando a criança dedica grande parte do seu tempo de lazer fazendo uso de telas, reduz seu tempo de, dedicação à leitura de livros, à escrita criativa, à revisão de textos ou quaisquer práticas leitoras ou escritoras que fortaleçam a fluência, o vocabulário, a criatividade e a capacidade de compreensão profunda de textos.

De acordo com a neurocientista americana, Maryanne Wolf, em entrevista para a BBC News Brasil, 2019, as pessoas se queixam de não conseguirem mais alcançarem uma imersão na leitura e, segundo ela, a resposta está no uso excessivo de telas.

> "As pessoas estão percebendo que algo está mudando em si mesmas, que é seu poder de leitura. E há motivo para isso."

Por exemplo, se uma criança, no 4º ano, prefere jogar ou usar as redes sociais em vez de ler livros ou escrever trechos longos, ela perde treinos fundamentais para o domínio da escrita. Alguns autores recomendam que mais leitura e menor tempo de tela favorecem melhor desempenho em compreensão de leitura e formação de vocabulário. Isso sugere que o uso prolongado de telas nesta faixa etária interfere também no desemprenho escolar.

2. Déficit da interação entre crianças entre 8 e 11 anos

Na faixa entre 8 e 11 aos, a socialização com pares por meio de brincadeiras, projetos em grupos, conversas, desafios presenciais (o brincar “ao vivo”, cooperativo) ainda é de grande importância. Quando as crianças substituem grande parte dessas interações por muito tempo em frente às telas (seja com jogos online, vídeos ou redes sociais), perdem-se ricas oportunidades de interações sociais: negociações, de conflitos, empatia, liderança, comunicação verbal, resolução de problemas em grupo, elaboração emocional de como lidar com a raiva, a frustração e tantas outras experiências complexas. Maiores tempos de telas estão relacionados a piores estados de bem-estar psicológico, mais distração, menor curiosidade, menor regulação emocional – e essa associação ainda mais forte em adolescentes, mas que já se verifica em idades escolares de 8 a 11 anos. Além disso, há associações entre o tempo elevado de tela e menor tempo de atividade física, sono irregular e aumento de comportamento sedentário - o que impacta a interação social e o engajamento em atividade fora de tela. Assim, nesta etapa escolar, o uso prolongado de telas pode reduzir a experiência social da criança, dificultando a integração entre colegas, participação ativa em sala de aula ou em atividades extracurriculares.

A exposição precoce a telas pode posteriormente afetar negativamente o desempenho escolar logo em seus primeiros anos, incluindo níveis mais baixos de leitura, pois o processamento passivo característico da visualização de mídias, compromete habilidades cognitivas essenciais para tal (Oswald et al., 2020)

Na revista “Foco Interdisciplinary Studies”, para os autores Débora Alves Silva e Pablo Almeida Rocha,2025

> “Um estudo demonstrou que o desempenho acadêmico autorrelado mais baixo estava associado ao tempo gasto usando celulares durante a semana e os fins de semana, bem como o tempo dedicado a videogames durante os dias úteis. Observou-se um efeito mediador claro da privação de sono na relação da privação de sono entre o tempo dedicado ao uso de celulares e à prática de jogos eletrônicos e o rendimento escolar medido por meio do GPA

(Grade Point Average, uma média calculada das notas) (Ramírez et al., 2021).”

PREJUÍZOS DO USO DE TELA NA ADOLESCÊNCIA

Na adolescência, o uso de telas costuma aumentar – por redes sociais, vídeo games, uso de streamings, comunicação com pares. Essa faixa etária traz desafios próprios: construção de identidade, autoestima, autoconceito, relação com o corpo, ansiedade, depressão e conexão com o mundo real. O uso prolongado de telas está associado a vários prejuízos nessa fase.

1. Uso de telas e relação com ansiedade e depressão

Estudos de revisão apontam uma associação entre tempo elevado de tela e pior bem-estar psicológico em adolescentes: mais sintomas de ansiedade, depressão, menor autoestima e menor apoio social percebido. Poe exemplo, uma revisão sistemática constatou que o uso de smartphone (redes sociais) durante a semana se associava a bem- estar diminuído e maior risco depressão em meninas, isto porque elas são o principal alvo de comparações de estereótipos de corpos perfeitos, comportamentos socialmente adequados ou aceitos e os principais alvos como consumidoras. Outro estudo, com adolescentes brasileiros de 12 a 15 anos, observou que 4 a 6 horas de telas ou mais, por dia, foram associados a maiores sintomas de depressão e ansiedade em comparação com o uso limitado a apenas 2 horas por dia. Uma pesquisa recente da Centers for Disease Control and Prevention (EUA) indicou que adolescentes com 4 ou mais horas de uso de tela não escolar foram mais propensos a apresentar sono irregular, menor atividade física, sintomas de depressão e ansiedade e suporte social reduzidos. Essas descobertas sugerem fortemente que a adolescência hiper exposta às

telas corre risco aumentado de doenças emocionais e psíquicas.

2. Desconexão com a realidade e problemas de autoestima e autoimagem

Além dos sintomas de ansiedade e depressão, o uso intenso de telas – em particular as redes sociais – pode levar à comparação constante, idealização de corpos, de vidas "perfeitas", medo de "ficar de fora", redução de interação face-a-face, diminuição de participação em atividades presenciais. Essas dinâmicas podem levar ao sentimento de desconexão com a realidade, pois a vida real sempre será menos interessante que a vida online, à diminuição de autoestima, problemas de imagem corporal e insatisfação com o próprio corpo e a própria vida. Adolescentes que passam muito tempo em uso de telas tendem a dormir menos, com sono de qualidade ruim, o que agrava a regulação emocional, a cognição e o humor. O conjunto desses fatores sugere que o uso prolongado de telas na adolescência representa risco significativo para o bem-estar psicológico mais do que meramente "perder tempo".

Também vale a pena chamar a atenção para que adolescentes ainda estão em fase de formação de caráter e, quando estão com acesso prolongado e sem supervisão em telas, estão expostos a quaisquer tipos de conteúdo. Hoje em dia, infelizmente, vemos uma crescente de disseminação de conteúdo de ódio, discursos fascistas, nazistas, racistas, homofóbicos, misóginos, de intolerância racial e tantas outras formas de ódio. Na necessidade, que é natural na adolescência, de se encaixarem, de pertencerem, se eles não forem orientados e supervisionados por adultos responsáveis, a tendência de se apropriarem desses discursos de ódio e reproduzi-los na vida real e no universo online e enorme.

DIFERENÇAS ENTRE O USO EXCESSIVO DE TELAS E O TDAH

É importante destacar que as consequências do uso prolongado de telas **NÃO** são

sintomas de TDAH. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma condição neurobiológica caracterizada por desatenção, hiperatividade e/ou impulsividade presentes em múltiplos contextos, com início precoce e interferência funcional significativa. A criança com TDAH nasce com TDAH. No entanto, o que pode haver é a semelhança de sintomas superficiais (como dificuldade de atenção, impulsividade digital e multitarefa constante) entre crianças com o uso elevado de telas e crianças com TDAH.

O uso prolongado de telas pode piorar sintomas em crianças com TDAH (criança neurodivergente), porém não podem fazer com que uma criança sem reurodivergência desenvolva TDAH, embora apresente alguns sintomas parecidos devido ao uso de telas.

Restringir ou diminuir o uso de telas atenuam os sintomas de TDAH em crianças que o possuem, mas não são tratamento. Existem tratamentos a serem seguidos para cada criança e esses tratamentos devem ser respeitados, lembrando que TDAH não tem cura, porque não é doença. É um transtorno, uma forma específica e peculiar de funcionamento cerebral e isso não vai mudar, porém, com tratamento, a criança pode compreender seu próprio funcionamento por meio do autoconhecimento e os pais podem e devem auxiliá-la a se organizar, se autorregular, os pais também precisam ajustar suas expectativas e não criarem comparações entre seus filhos e crianças sem neurodivergências. É preciso entender as especificidades das necessidades dos próprios filhos.

Existem medicamentos que podem auxiliar nos sintomas que mais trazem desconforto nas crianças e adolescentes com TDAH e, além dos medicamentos, ajustes na rotina, redução drástica de uso de tela, rotina de exercícios físicos, sono de qualidade e psicoterapia formam um bom conjunto de tratamento a ser seguido.

Nas crianças e adolescentes sem neurodivergências, apenas a restrição ou a drástica diminuição do uso de telas e a supervisão durante o uso já seriam capazes de reduzir ou até zerar os sintomas que discutimos acima, uma vez que foram provocados justamente pelo próprio uso excessivo de tela. Se param o uso daquilo que está que lhes fazendo mal, o mal passa (exceto quando a ansiedade, a insônia, a depressão ou a distorção de imagem já atingiram níveis mais graves, nesses casos, a procura de

ajuda profissional e indispensável, haveria necessidade de auxílio de psiquiatria e psicologia, apenas cessar o uso de telas não seria suficiente para reparar os danos causados). Porém, entre os danos que o uso de telas pode causar NÃO ESTÁ O TDAH, como já foi explicado, a criança já nasce com TDAH.

EXEMPLOS DE ATIVIDADES QUE SUBSTITUEM O USO DE TELA

Para minimizar os prejuízos do uso de telas e favorecer o desenvolvimento saudável, seguem algumas sugestões de atividades que podem substituir ou reduzir o tempo de tela (adaptáveis para diferentes idades).

1. Leitura compartilhada – ler com a criança ou o adolescente livros, revistas, HQs, com pausas para comentar, perguntar, relacionar com experiências pessoais. Isso fortalece linguagem, compreensão, vocabulário e conexão familiar.
2. Brincadeira livre e estruturada – Para crianças menores: brincar ao ar livre, jogos de montar, desenhar, dramatizar, brincar de “faz de conta”. Para crianças maiores: jogos de tabuleiros, esportes, atividades em grupo (como caça ao tesouro, gincanas).
3. Atividades manuais/criativas - pintura, colagem, modelagem com argila, escrita de história em quadrinhos, teatro em casa, música. Essas atividades estimulam criatividade, motricidade fina, concentração sem estímulos rápidos de tela.
4. Projetos em família - Cozinhar juntos, jardinagem, fazer artesanato, construir algo (ggg6jjcomo uma mini-horta, um aquário, montar móvel simples) passeios para observar a natureza, visitar bibliotecas e museus. Essas práticas promovem interação social, aprendizado e vínculo afetivo.
5. Exercício físico e tempo ao ar livre – Caminhadas, passeios de bicicleta, esportes em equipe em individual, brincar no parque.

FINAIS

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

É necessário que se invista em políticas públicas mais eficazes, que garantam não apenas o acesso à educação, mas também o suporte adequado para que as crianças com TEA se desenvolvam plenamente. A educação infantil, nesse sentido, deve ser um ambiente acolhedor, que valorize as diferenças e que proporcione uma aprendizagem significativa para todos.

A infância é caracterizada pela vulnerabilidade psicológica, exposta a conteúdo de cunho violento e muitas vezes sexual, implícito ou até mesmo explícito, a criança ainda não consegue julgar completamente o que lhes foi sugerido, justamente por não possuírem maturidade cognitiva para compreender informações e temas complexos (Schelb,2020, p. 4)

REFERÊNCIAS

AMARANTE, S. O uso das telas e o desenvolvimento infantil. Disponível em: <https://www.iff.fiocruz.br/index.php/pt/?view=article&id=35:uso-das-telas&catid=8>. Acesso em: 8 de março de 2024. BARRETO, M.; AZEVEDO, R. Os impactos do tempo de tela no desenvolvimento infantil. Revista Saúde UNIFAN, p. 9, 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde – Departamento de Atenção Básica. Saúde da criança: Acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil: Ministério da Saúde; 2002. Disponível em: . Acesso em: 8 de março de 2024.

CARVALHO, L. R.; PINTO, P. M. A associação entre o uso de telas e o desenvolvimento infantil: uma revisão de literatura. Research, Society and Development, v. 12, n. 4, p. e2812440885, 2023.

DESMURGET, M. A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígio, 2021.

DUNCKLEY, Victoria L. Síndrome da Tela Eletrônica: prevenção e tratamento. In: Young Kimberly, Abreu Cristiano Nabuco (org). Dependência de internet em crianças e

adolescentes: fatores de risco, avaliação e tratamento [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Artmed, 2019.

OSWALD, T. K. et al. Psychological impacts of “screen time” and “green time” for children and adolescents: A systematic scoping review. PLOS ONE, v. 15, n. 9, p. e0237725, 4 set. 2020

SCHELB, G. Z. Aspectos jurídicos da vulnerabilidade psicológica e sexual da criança à pornografia. In: BRANCO, Paulo Gustavo Gonet et. al.

How Early Digital Experience Shapes Young Brains During 0-12 Years: A Scoping Review. H Li e outros, 2023.

ALIBIGLOO, H. P. Unraveling the impact of modern technologies on young minds: a comprehensive study. OBM Neurobiology, v. 9, n. 1, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.21926/obm.neurobiol.2501264. Acesso em: 2 maio. 2025.

CLEMENTE-SUÁREZ, V. J.; MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, M. B.; PORTILLO, M. C.; et al. Digital device usage and childhood cognitive development: exploring effects on cognitive abilities. Children, v. 11, n. 11, e1299, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.3390/children11111299. Acesso em: 2 maio 2025. CHRISTAKIS, D. A

Focusing on the smaller adverse childhood experiences: the overlooked importance of ACES. JAMA Pediatrics, v. 170, n. 8, p. 725-726, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2016.0392. Acesso em: 2 maio 2025.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

DESMISTIFICANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AHSD)

BRENDA LELLES BLANCO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar o que são as Altas Habilidades/Superdotação (AHSD), suas principais características, qual a importância da identificação nos primeiros anos de vida, quais as consequências de uma identificação tardia, quais os direitos da pessoa com AHSD e quais caminhos para lidar com esta neurodivergência.

Palavras-chave: altas habilidades; superdotação, AHSD; neurodivergência.

INTRODUÇÃO

As Altas Habilidade/Superdotação (AHSD) referem-se a um padrão de desenvolvimento caracterizado por um desempenho significativamente acima da média em uma ou mais áreas do funcionamento humano, como capacidade intelectual geral, aptidões acadêmicas específicas, criatividade, liderança, artes ou habilidades psicomotoras. No Brasil, o termo AHSD é amplamente utilizado em documentos oficiais e educacionais, alinhando-se a concepções contemporâneas que compreendem a superdotação como um fenômeno multidimensional, dinâmico e influenciado por fatores individuais genéticos e ambientais.

A AHSD pode impactar profundamente a vida de crianças, adolescentes e adultos, tanto de forma positiva, quanto de forma desafiadora. Embora essas

pessoas apresentem grande potencial de aprendizagem e criação, também podem vivenciar dificuldades emocionais, sociais e educacionais quando suas necessidades específicas não são reconhecidas ou atendidas.

O QUE É AHSD?

AHSD descreve indivíduos com capacidades excepcionais em uma ou mais áreas, que vão além do esperado para sua idade cronológica.

As pessoas com AHSD possuem curiosidade intensa, aprendizado rápido, preferência por desafios intelectuais e, por vezes, hipersensibilidade emocional ou sensorial. A AHSD é considerada uma neurodivergência e não uma patologia ou doença e, portanto, não há cura para AHSD.

As principais áreas de manifestação de AHSD são:

- **Intelectual:** o indivíduo apresenta pensamento rápido e abstrato, compreensão e memória elevadas, resolução de problemas complexos, flexibilidade mental;
- **Acadêmica:** o indivíduo possui aptidão e motivação específicas em matérias escolares, concentração, rapidez de aprendizagem e boa memória;
- **Criativa/Produtiva:** a pessoa apresenta grande originalidade, imaginação, pensamento inovador, sensibilidade, fluidez de ideias e tendência à criação artística ou intelectual.
- **Social:** observa-se grande habilidade de liderança, sensibilidade interpessoal, sociabilidade, habilidade para lidar com grupos e persuasão.
- **Psicomotora:** o indivíduo apresenta habilidade excepcional no movimento corporal, coordenação e desempenho em atividades físicas.

- **Artes:** observa-se grande talento em áreas como música, artes visuais, dança ou literatura.

Outras Categorias e Manifestações

- **Precocidade:** Habilidades desenvolvidas muito antes do esperado (ex: falar cedo, ler antes dos 5 anos).
- **Prodígio:** Desempenho único e excepcional em uma área na infância, próximo ao nível adulto.
- **Gênio:** Indivíduos que deixaram contribuições grandiosas para a humanidade (ex: Einstein, Da Vinci).
- **Graus:** Variações de intensidade, de leve a profundo, com necessidades e funcionamentos distintos.
- **Dupla Excepcionalidade:** Coexistência de AHSD com outras condições como TDAH, Autismo ou Dislexia, apresentando talentos e desafios simultaneamente.

É muito importante observar a dupla excepcionalidade ou a coexistência de AHSD com outras condições. Uma vez que as características se misturam ou se sobrepõem, há uma subnotificação no registro de casos AHSD, o que causa sofrimento na criança não diagnosticada corretamente e negligência de seus direitos e de suas necessidades.

SUPERDOTAÇÃO: ALÉM DO TESTE DE QI

É fundamental esclarecer que superdotação não significa que a criança seja um “mini adulto” ou um “mini gênio”. Crianças superdotadas continuam sendo crianças, com necessidades emocionais compatíveis com sua idade cronológica, ainda que apresentem desenvolvimento cognitivo avançado. Da mesma forma, a superdotação não se restringe a testes de quociente intelectual (QI). Embora o QI possa ser um dos indicadores, ele não contempla aspectos

como criatividade, motivação, sensibilidade emocional e talentos específicos.

Para Joseph Renzulli:

> "[...]os ingredientes da superdotação são a interação de três componentes-chave, conhecidos como o *Modelo dos Três Anéis: habilidade acima da média, criatividade, e envolvimento/comprometimento com a tarefa*; a superdotação não é apenas um alto QI, mas a junção desses três fatores para uma produção criativa e produtiva. "

Modelos teóricos contemporâneos, como o Modelo dos Três Anéis de Renzulli, destacam que a superdotação emerge da interação entre habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Outros autores, como Gardner, enfatizam a existência de múltiplas inteligências, ampliando a compreensão do potencial humano.

Dessa forma, a identificação da AHSD deve considerar múltiplas fontes de informação, incluindo observação comportamental, desempenho acadêmico, produções criativas, histórico de desenvolvimento e contexto sociocultural.

IDENTIFICAÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO EM BEBÊS

Embora a identificação formal da AHSD em bebês seja complexa, alguns indicadores podem ser observados, sempre reforçando que APENAS profissionais da saúde especializados são capazes de fazer a identificação para AHSD. São eles:

- Atenção intensa e prolongada a estímulos do ambiente;
- Alta curiosidade e exploração ativa;

- Desenvolvimento precoce da linguagem receptiva;
- Sensibilidade elevada a sons, luzes ou mudanças ambientais;
- Memória incomum para rostos, rotinas ou estímulos;
- Sono reduzido associado a períodos prolongados de alerta.

Essas características, observadas isoladamente, não são indicativo de AHSD, mas em conjunto podem indicar um desenvolvimento atípico avançado.

A identificação de superdotação deve ser realizada por uma equipe multiprofissional e especializada, com destaque para o papel do psicólogo e, principalmente, do neuropsicólogo.

CARACTERÍSTICAS DA SUPERDOTAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Na primeira infância, crianças com AHSD podem apresentar:

- Linguagem expressiva precoce e vocabulário avançado para a idade cronológica;
- Perguntas frequentes e complexas;
- Interesse intenso por letras, números, mapas ou temas específicos;
- Aprendizagem rápida com pouca repetição;
- Imaginação rica e criatividade elevada;
- Sensibilidade emocional acentuada;
- Capacidade de abstração;
- Grande capacidade de memória;

- Baixa tolerância a frustrações;
- Preferência por interações com crianças mais velhas ou adultos.

CARACTERÍSTICAS DA SUPERDOTAÇÃO EM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR E ADOLESCENTES

Crianças e adolescentes em idade escolar apresentam grandes desafios em sua vivência na escola. Eles apresentam muita facilidade de aprendizagem e pensamento abstrato avançado, um alto senso crítico e muitos questionamentos às regras, quando elas não fazem sentido para eles.

Demonstram interesse profundo por áreas específicas de conhecimento, possuem forte senso de justiça e empatia, o que constantemente também pode trazer ansiedade e sofrimento.

Vivenciam muitos momentos de tédio escolar, se não estimulados de forma efetiva, e apresentam resistência a tarefas repetitivas, o que pode levar a situações de indisciplina.

Perfeccionismo e autocobrança elevada também são causadores de ansiedade e sofrimento se não houver um acompanhamento psicológico.

A adaptação curricular para crianças superdotadas é essencial e obrigatória por lei no Brasil, visando combater o tédio, a desmotivação e o baixo rendimento causados pela falta de desafios, promovendo o desenvolvimento pleno, a saúde mental e socioemocional, e prevenindo problemas como ansiedade e frustração, por meio de enriquecimento, aprofundamento e individualização do ensino.

Além de evitar tédio, indisciplina e desmotivação, a adaptação curricular proporciona um desenvolvimento cognitivo mais aproveitado e ajuda a preservar a saúde emocional do aluno, já que a falta de desafios pode levar à frustrações,

ansiedade, desregulação emocional e à depressão.

É preciso esclarecer que adaptar o currículo não significa dar mais tarefas para esse aluno, e sim ofertar conteúdos mais complexos, interdisciplinares, personalizados e pensando também em seus talentos e interesses específicos, oferecendo também atividades que o faça interagir com os demais colegas de classe, uma vez que a aprendizagem acelerada, a falta de desafios e interesses peculiares podem levar o aluno superdotado ao isolamento social; também podem surgir conflitos relacionados à identidade, pertencimento social e expectativas externas.

É possível adaptar a maneira como este aluno é avaliado e permitir sua aceleração em determinadas áreas, concluindo-as em menor tempo, conforme previsto na LDB.

Conforme a LDB, Lei de Diretrizes e Bases, em Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, inciso I:

> "[...] determina que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos e recursos educativos específicos para atender às necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotação. Além disso, o artigo 59, inciso II prevê expressamente a aceleração de estudos, permitindo que o superdotado conclua o programa escolar em menor tempo, respeitando seu ritmo e capacidade de aprendizado."

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 54, inciso V, reforça esse direito ao prever a obrigatoriedade do acesso a níveis mais elevados de ensino, de acordo com a capacidade individual; portanto, adaptar o currículo é direito da criança e adolescente com superdotação e é obrigação da instituição de ensino ofertá-lo.

A DESREGULAÇÃO EMOCIONAL NA CRIANÇA SUPERDOTADA

Crianças superdotadas frequentemente sofrem de desregulação

emocional devido à sua intensidade emocional profunda, vivenciando sentimentos mais fortes e sendo mais sensíveis a injustiças, críticas e frustrações, o que pode levar a ansiedade, perfeccionismo, tédio e dificuldade em se adaptar socialmente, gerando um conflito interno entre seu intelecto avançado e a maturidade emocional, necessitando de acolhimento e estratégias específicas para desenvolver autorregulação e evitar isolamento ou outros transtornos.

A desregulação emocional em pessoas superdotadas manifesta-se por intensidade emocional, hipersensibilidade, reações fortes a frustrações e críticas, além de hipervigilância e dificuldade em lidar com as próprias necessidades emocionais, podendo levar a explosões, gritos, irritabilidade, ou implosões, silêncio e apatia, tudo isso devido à sobrecarga sensorial e social, não sendo um traço de superdotação em si, mas uma resposta a um funcionamento neurobiológico diferente que exige acolhimento e estratégias de regulação.

COMO AS DESREGULAÇÕES SE MANIFESTAM:

- **Intensidade e Sensibilidade:** Sentem emoções de forma profunda, percebem nuances no ambiente e reagem intensamente a estímulos como luz, som, excesso de barulhos, barulhos repetitivos (como mastigação, por exemplo) ou injustiças.
- **Explosões (Outbursts):** Reações exageradas, como explosões de raiva ou choro, que podem durar muito tempo.
- **Implosões (Colapsos Silenciosos):** O oposto da explosão, em que a pessoa se cala, se isola, se apaga e sofre internamente sem demonstrar, sendo um sinal de sobrecarga emocional.
- **Hipervigilância:** Estado de alerta constante, atento às expectativas alheias, o que dificulta o contato com as próprias emoções e traz exaustão física e mental.
- **Vulnerabilidades:** Sensação de não pertencimento, incompreensão e solidão, devido à diferença de interesses e percepções.

Desregulação emocional não é birra, não é frescura, não é falta de educação, não é intencional; simplesmente é uma resposta neurológica àquilo que o sobrecarrega ou o ameaça e merece compreensão e acolhimento.

A presidente do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), em entrevista para a Revista Educação, Edição 280, “Os deleites e as dores da superdotação”, alerta:

> “Destituídas de assistência efetiva, essas crianças têm predisposição para o desenvolvimento de transtornos mentais, como depressão e ansiedade, por isso o processo de reconhecimento é fundamental.”

Para ajudar um AHSD em momento de desregulação emocional é necessário auxiliá-lo a:

- **Nomear as emoções:** Reconhecer e nomear o que se sente é um primeiro passo para a regulação.
- **Acolher:** Evitar minimizar o sentimento (isso é besteira) e acolher a intensidade como uma característica neurobiológica.
- **Estratégias:** Desenvolver estratégias para lidar com a sobrecarga, como pausas, atividades sensoriais ou terapia.
- **Busca por suporte:** Acompanhamento psicológico pode ser essencial para aprender a gerenciar essas vulnerabilidades.

POR QUE OCORRE A DESREGULAÇÃO?

- **Intensidade Emocional (Overexcitabilities):** A teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski descreve essas crianças como tendo sensibilidades intensificadas (psicomotoras, sensoriais, intelectuais, imaginativas e, principalmente, emocionais) que amplificam suas reações e experiências.

- **Conflito Interno:** A discrepância entre o desenvolvimento cognitivo acelerado e o desenvolvimento emocional pode causar frustração, pois as habilidades de processamento intelectual superam a capacidade de lidar com o mundo emocional.
- **Sensibilidade Aguçada:** Reagem intensamente a estímulos (luz, som, texturas) e a injustiças, sentindo-se profundamente afetadas por contradições e falhas.

Manifestações Comuns:

- **Perfeccionismo:** Exigência excessiva de si mesmos, medo de falhar e grande pressão para se destacar, levando à ansiedade de desempenho e paralisia.
- **Ansiedade e Frustração:** Medo de não ser perfeito, dificuldade em lidar com perdas e rejeição, e reações emocionais intensas para perdas simples.
- **Tédio e Desmotivação:** A falta de estímulo intelectual na escola leva à desinteresse e sintomas como dores de cabeça/barriga.
- **Dificuldade Social:** Podem parecer arrogantes ou antissociais por preferirem a companhia de adultos ou por não se conectarem com colegas, gerando isolamento.
- **Sintomas Físicos:** Expressão das emoções através de sintomas corporais como dores, náuseas, tensão.

MASKING (OU CAMUFLAGEM) EM SUPERDOTADOS

Assim como acontece com pessoas com TEA, nível de suporte 1, o masking também é algo frequente nas pessoas com AHSD, principalmente no caso de pessoas do sexo feminino, exatamente como no TEA.

Masking na superdotação é a prática de esconder características e habilidades excepcionais para se conformar socialmente, imitando o comportamento "normal" ou "típico" para se encaixar, evitar julgamentos e pressões, especialmente comum em meninas superdotadas e neurodivergentes,

resultando em exaustão, ansiedade e subutilização do potencial. Essa camuflagem envolve minimizar conquistas, suprimir interesses e ajustar o comportamento para se adequar ao grupo, gerando um "eu" social diferente do real, o que pode levar a problemas de identidade e bem-estar.

Sinais de Masking na Superdotação

- **Desempenho abaixo do esperado:** Ser naturalmente bom em algo, mas apresentar resultados medíocres para não se destacar.
- **Dificuldade em pedir ajuda:** Autocobrança extrema e relutância em mostrar vulnerabilidade.
- **Exaustão Social:** Sentimento de estar sempre "fora do ritmo" ou "atuando" papéis, esgotando-se para agradar.
- **Afastamento ou "encaixe" forçado:** Tentativas de se misturar ou se isolar em grupos.
- **Insegurança e minimização:** Relutância em compartilhar conquistas ou talentos.
- **Sensibilidade emocional:** Reações intensas a estímulos ou situações.
- **Cópia de comportamento:** Observar e imitar falas ou gestos de outros para preencher lacunas sociais.

O masking é uma forma de autoproteção, uma forma de ser aceito, de camuflar a sensação de ser diferente ou “fora do padrão”, de proteger-se de bullying e de situações sociais desagradáveis, uma vez que a sociedade, em geral, não compreende o funcionamento atípico do superdotado.

Os autores Coleman & Cross (2000) discutem as características socioemocionais dos superdotados e como, em ambientes não adaptativos, eles podem desenvolver problemas psicológicos, como isolamento ou depressão, que podem levar à camuflagem.

O superdotado tem grande habilidade de adaptação, o que torna o masking ainda mais fácil de se fazer, tornando a identificação da superdotação algo ainda mais complexo, uma vez que são capazes de simular comportamento de

pessoas neurotípicas.

As consequências do masking são devastadoras. Gasta-se uma imensa energia para fingir ser uma pessoa que não é, esta camuflagem constante faz com que o superdotado não descubra qual a sua verdadeira identidade, sempre tendo um vazio existencial, a pessoa não se permite explorar seus talentos e seu potencial, pois sente medo de se expor, de ser ridicularizado ou de não ser aceito e toda essa energia dispendida para esconder sua personalidade e seu potencial trazem esgotamento físico e mental (burnout), depressão, ansiedade, insônia, problemas de autoestima, de autoaceitação e problemas de autoimagem.

Estudos do Davidson Institute, organização que aborda frequentemente o tema, enfatiza que o *masking* pode levar à confusão de identidade, burnout e diagnósticos incorretos de outras condições, como depressão ou TDAH.

SÍNDROME DO IMPOSTOR EM SUPERDOTADOS

Outro fenômeno recorrente em superdotados é a Síndrome do Impostor.

A **síndrome do impostor** é um fenômeno psicológico em que pessoas com **AHSD** acreditam que **não são realmente inteligentes ou capazes**, apesar de evidências objetivas de alto desempenho. Elas sentem que “enganam” os outros e que, a qualquer momento, serão “descobertas”.

Elas têm dificuldades em receber elogios, realmente não acreditam nos elogios recebidos, duvidam de sua capacidade, mesmo encontrando soluções inovadoras e criativas, subestimam suas conquistas, são toxicamente perfeccionistas, têm exigências cruéis sobre seu próprio desempenho, minimizam conquistas e focam excessivamente em pequenos erros, sentem-se constantemente uma fraude e acham que serão descobertos.

- **Ambiente Seguro:** Oferecer um espaço onde a autenticidade é valorizada, sem julgamentos.

- **Incentivar a Autenticidade:** Ajudar a pessoa a se sentir à vontade para ser quem realmente é.
- **Terapia:** Um espaço seguro para desmontar a máscara e construir uma vida alinhada ao seu ritmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Altas Habilidades/Superdotação constituem uma condição complexa, que envolve potencial elevado e desafios específicos ao longo de toda a vida.

Compreender o AHSD, para além do QI, e reconhecer suas manifestações desde a infância até a vida adulta é essencial para promover o desenvolvimento saudável, a inclusão educacional e a qualidade de vida.

Para que o indivíduo com AHSD possa atingir um melhor resultado de suas potencialidades e tenha saúde emocional e psicológica, é necessário o manejo adequado de suas condições. Isso inclui o reconhecimento de suas necessidades cognitivas e emocionais, estímulo intelectual adequado, sem que haja sobrecarga, flexibilização curricular e enriquecimeento educacional, validação emocional e escuta ativa, respeito a sua individualidade e apoio na construção da sua autonomia e identidade.

Pessoas superdotadas devem ser incentivadas a buscar profissionais que os ajudem a desenvolver sua regulação emocional, precisam trabalhar o perfeccionismo e a autocrítica excessivos, construir relações baseadas em autenticidade, reconhecer seus limites e necessidades pessoais e equilibrar cognição e emoção de forma saudável.

Quanto mais cedo há a identificação da condição de AHSD, mais cedo o indivíduo tem a oportunidade de encontrar profissionais que o ajudem nessa

construção e poderá ter um maior aproveitamento de suas habilidades, diminuindo os sofrimentos que a condição traz. Aos indivíduos que tiveram um diagnóstico tardio, é ainda mais urgente buscar ajuda de psicoterapia, psiquiatria, neuropsicologia e outros profissionais da saúde capacitados para lidar com a condição de AHSD e as consequências do diagnóstico tardio.

Em todos os casos, ajuda profissional especializada, autoconhecimento e estudos sobre a superdotação podem trazer para o indivíduo maior qualidade de vida e melhor aproveitamento de suas habilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília, 2008.

COLEMAN, Lawrence J.; CROSS, Tracy L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; STERNBERG, R. J.; SUBOTNIK, R. F. (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent* (2ª Ed., pp. 203-212). Pergamon, New York.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.* Porto Alegre: Artmed, 1994.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Internacional de Doenças* (CID-11). (Referência utilizada globalmente para estatísticas de saúde, que entrou em vigor recentemente).

RENZULLI, J. S. *The three-ring conception of giftedness. Gifted Child Quarterty, v. 23, n. 3*, 1978.

SILVERMAN, L. K. *Giftedness 101.* New York: Springer Publishing, 2013.

WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades.* Porto Alegre: Artmed, /1998.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

TEA GRAU DE SUPORTE 1 EM MULHERES E SUA SUBNOTIFICAÇÃO

BRENDA LELLES BLANCO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar o que é TEA, suas principais características, o que são os graus de suporte do TEA, quais são as diferenças das apresentações do TEA em pessoas do gênero feminino e do gênero masculino e falar sobre a subnotificação do TEA em pessoas do gênero feminino e quais as consequências desta subnotificação.

Palavras-chave: tea; suporte, características; identificação.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações persistentes na comunicação social, na interação interpessoal e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. O uso do termo “espectro” refere-se à ampla heterogeneidade de manifestações clínicas, níveis de funcionalidade e necessidades de suporte, que podem variar significativamente de acordo com cada indivíduo.

Neste artigo, iremos discorrer mais sobre o espectro, porém daremos ênfase no TEA em meninas e mulheres, particularmente no grau de suporte 1, uma vez que o espectro apresenta diferenças em suas características no gênero masculino e feminino e apenas recentemente tais diferenças vêm sendo observadas, o que ocasionou uma subnotificação do TEA em pessoas do gênero feminino e, consequentemente, a invisibilidade, negligência e sofrimento de meninas e mulheres com TEA com grau de suporte 1.

O QUE É O TEA E SUAS POSSÍVEIS CAUSAS

Como já observamos acima, o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento. TEA não é doença e, portanto, não existe cura para o TEA.

Para a OMS (Organização Mundial da Saúde) e a OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde)

> "O TEA (Transtorno do Espectro Autista) é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação social, interação e padrões de comportamento restritivos/repetitivos, manifestando-se na infância e persistindo na vida adulta, com diferentes níveis de suporte necessários, sendo crucial o acesso a intervenções baseadas em evidências e ambientes inclusivos para melhorar a qualidade de vida."

Do ponto de vista histórico e científico, o autismo deixou de ser compreendido como um transtorno raro e homogêneo para ser conhecido como uma condição complexa e multifacetada do desenvolvimento humano. Atualmente, entende-se que o TEA acompanha o indivíduo ao longo da vida, embora suas manifestações possam se modificar conforme o desenvolvimento, o ambiente e as intervenções recebidas.

As causas prováveis do autismo são consideradas multifatoriais. Evidências científicas robustas apontam para uma forte contribuição genética, com envolvimento de múltiplos genes associados à formação da conectividade cerebral. Estudos com gêmeos demonstram alta herdabilidade, reforçando o papel de fatores genéticos. Paralelamente, fatores ambientais pré-natais, perinatais e pós-natais têm sido investigados, incluindo idade parental avançada, intercorrências gestacionais, prematuridade, baixo peso ao nasces e complicações obstétricas. É importante ressaltar que é consenso científico que não existe relação causal entre vacinas e o desenvolvimento do autismo.

O estudo que refuta as vacinas como causa do autismo pode ser melhor aprofundado no artigo: "**Por que é mentira que vacinas causam autismo? Conheça a história por trás desse mito",** publicado pelo Instituto Butantan em 03/04/2023.

> "O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que acomete uma a cada 100 crianças no mundo, segundo a Organização Mundial da

> Saúde (OMS). Devido à sua complexidade, com múltiplos graus e manifestações, o transtorno acaba sendo alvo de muita desinformação, sendo o mito mais conhecido o de que vacinas causam autismo. **Esta informação é falsa e nasceu de um artigo científico publicado em 1998, já amplamente desmentido pela comunidade científica**."

As consequências do autismo variam amplamente de acordo com o nível de suporte necessário, o momento do diagnóstico e o acesso a intervenções especializadas. Quando não identificado precocemente, o autismo pode gerar impactos significativos no desenvolvimento da linguagem, na aprendizagem, na autonomia funcional, na inserção social e na saúde mental. Por outro lado, o diagnóstico precoce, aliado a intervenções baseadas em evidências, contribui para melhores desfechos adaptativos, maior independência e qualidade de vida.

IDENTIFICAÇÃO DO AUTISMO NOS PRIMEIROS MESES DE VIDA

A identificação precoce do Transtorno do Espectro Autista é amplamente reconhecida como um dos principais fatores associados a melhores prognósticos no desenvolvimento infantil.

Embora o diagnóstico clínico formal geralmente ocorra após os 18 a 24 meses de idade, sinais de aleta podem ser observados nos primeiros meses de vida.

Abaixo, elencamos sinais precoces de alerta, lembrando que esses sinais, isolados, não são indício de autismo; é preciso observar vários desses sinais em um mesmo indivíduo e APENAS os profissionais de saúde especializados serão capazes de efetuar um diagnóstico. São eles:

- Redução ou ausência de contato visual;
- pouca responsividade social e afetiva;
- ausência ou redução do sorriso social;
- dificuldade em estabelecer atenção compartilhada;
- pouco uso de gestos comunicativos, como apontar, mostrar ou acenar;
- atraso ou ausência de balbucio e vocalização sociais;
- baixa resposta ao nome;
- interesse atípico por estímulos sensoriais ou movimentos repetitivos.

Como já dito acima, esses sinais, isoladamente, podem não levar a um diagnóstico de TEA, mas indicam necessidade de avaliação especializada e acompanhamento do desenvolvimento da criança.

O diagnóstico do TEA é essencialmente clínico e deve ser realizado por profissionais com formação específica em desenvolvimento infantil. Os principais profissionais indicados são:

- **Médico neuropediatra** – considerado o profissional de referência para avaliação neurológica do desenvolvimento e diagnóstico do autismo em crianças;
- **Psiquiatra infantil** – habilitado para o diagnóstico diferencial e acompanhamento clínico;
- **Pediatra do desenvolvimento** - responsável por triagens, monitoramento do desenvolvimento e encaminhamentos;
- **Equipe multiprofissional** – incluindo psicólogo, neuropsicólogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, que contribuem para avaliações funcionais e planejamento terapêutico.

A atuação integrada desses profissionais possibilita uma compreensão mais abrangente do perfil da criança e a definição de intervenções adequadas.

A SELETIVIDADE ALIMENTAR NA CRIANÇA COM TEA

A seletividade alimentar é uma característica frequente em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e pode impactar a saúde nutricional, o desenvolvimento e a dinâmica familiar.

A criança aceita um número muito limitado de alimentos, muitas vezes restringindo-se a poucos itens específicos (ex.: apenas massas, alimentos crocantes ou de determinada cor).

A seletividade alimentar está ligada à:

1. **Sensibilidade sensorial**

A seletividade está frequentemente associada a alterações no processamento sensorial, envolvendo:

- **Textura** (recusa alimentos pastosos, misturados ou fibrosos);
- **Cheiro** (rejeição antes mesmo de experimentar);
- **Sabor** (preferência por sabores suaves ou previsíveis);
- **Temperatura** (aceita apenas alimentos frios ou quentes);
- **Cor e aparência** (recusa alimentos fora de um padrão visual).

2. **Rigidez comportamental**

A criança pode insistir que o alimento seja:

- Sempre da mesma marca;
- Preparado da mesma forma;
- Servido no mesmo prato ou posição.

Mudanças nesses padrões podem gerar ansiedade, recusa intensa ou crises.

3. **Dificuldades na comunicação**

Muitas crianças com TEA têm dificuldade em expressar desconforto, preferências ou sensações corporais, o que pode levar à recusa alimentar como forma de comunicação.

4. **Associação com experiências negativas**

Engasgos, refluxo, vômitos ou tentativas forçadas de alimentação podem gerar aversão duradoura a determinados alimentos.

Impactos nutricionais

A seletividade pode resultar em:

- Deficiências de ferro, cálcio, vitaminas A, D e do complexo B;
- Baixo ganho de peso ou crescimento inadequado;
- Constipação intestinal e alterações gastrointestinais.

O QUE FAZER DIANTE DA SELETIVIDADE ALIMENTAR DA CRIANÇA COM TEA

1. Avaliação multiprofissional

O manejo deve ser interdisciplinar, envolvendo:

- **Pediatra ou neuropediatra** – avaliação clínica geral;
- **Nutricionista** – análise do consumo alimentar e adequação nutricional;
- **Fonoaudiólogo** – avaliação de mastigação, deglutição e sensibilidade oral;
- **Terapeuta ocupacional** – intervenção nas alterações sensoriais;
- **Psicólogo** – apoio comportamental e emocional.

2. Respeitar o ritmo da criança

Evite forçar ou punir a criança a comer. A coerção aumenta a aversão alimentar e o estresse.

3. Exposição gradual aos alimentos

Utilize a hierarquia da alimentação:

1. Tolerar o alimento no ambiente;
2. Olhar;
3. Tocar;
4. Cheirar;
5. Levar à boca;
6. Provar;
7. Comer.

Cada etapa deve ser respeitada, sem pressa.

4. Manter previsibilidade e rotina

- Estabeleça horários regulares para as refeições;
- Evite beliscos fora de hora;
- Mantenha um ambiente tranquilo, sem telas.

5. Adaptar sem restringir

- Inicie com pequenas variações dos alimentos já aceitos (ex.: mudar formato, mas manter sabor);
- Use alimentos preferidos como ponte para novos alimentos.

6. Trabalhar o aspecto sensorial

Atividades sensoriais fora do momento da refeição (brincar com massas, texturas, cheiros) ajudam a reduzir a defensividade oral.

7. Modelo familiar positivo

A criança aprende observando. Comer os mesmos alimentos, com prazer e sem pressão, favorece a aceitação.

8. Monitorar o estado nutricional

Quando necessário, a suplementação deve ser **avaliada e prescrita por profissional de saúde**, nunca de forma isolada.

O que evitar

- Forçar a criança a comer;
- Usar chantagem ou punição;
- Oferecer apenas alimentos ultraprocessados;
- Comparar com outras crianças;
- Ignorar sinais sensoriais ou de desconforto.

De acordo com o artigo " Seletividade alimentar em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Uma revisão de literatura", publicado na revista CIÊNCIAS DA SAÚDE, VOLUME 29 - EDIÇÃO 141/DEZ 2024/ 12/12/2024:

> "Sob o enfoque das alterações alimentares, destacam-se bastante presentes no cotidiano de crianças com TEA, pois além de ter impactos na vida deste público, afetando as interações sociais, o desenvolvimento e a nutrição, pode acarretar problemas de saúde e deficiências nutricionais. Neste aspecto, podemos inferir que uma alimentação adequada é fundamental para o desenvolvimento emocional, cognitivo e físico de qualquer indivíduo, principalmente desse público específico. Muitas pessoas, inclusive pais, educadores e profissionais da saúde, podem não estar conscientes dos desafios específicos que as crianças e adolescentes com TEA enfrentam em relação à alimentação adequada, tornando-se fundamental promover ações que garantem o conhecimento acerca das necessidades alimentares dessas crianças."

A seletividade alimentar no TEA não é birra, mas uma manifestação relacionada a fatores sensoriais, neurológicos e comportamentais. Com intervenção adequada, respeitosa e baseada em evidências, é possível ampliar o repertório alimentar, reduzir o estresse familiar e promover melhor qualidade de vida para a criança.

GRAUS DE SUPORTE DO AUTISMO E DIREITOS DA PESSOA TEA

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) classifica o Transtorno do Espectro Autista de acordo com níveis de suporte, que refletem a intensidade do apoio necessário para o funcionamento cotidiano do indivíduo. Essa classificação substitui concepções anteriores baseadas apenas em subtipos clínicos.

TABELA DE GRAUS DE SUPORTE E DIREITOS DA PESSOA COM AUTISMO

Nível de suporte	Características principais	Necessidade de apoio	Direitos assegurados no Brasil
Nível 1 – requer suporte	Dificuldades leves na comunicação social e na flexibilidade comportamental	Apoio pontual	Inclusão escolar, adaptações pedagógicas, atendimento educacional especializado
Nível 2 – requer suporte substancial	Déficits evidentes na comunicação social e comportamentos restritos frequentes	Apoio contínuo	Acompanhante escolar, acesso a terapias pelo SUS, prioridades em serviços públicos
Nível 3 – requer suporte muito	Comprometimentos severos na	Apoio integral	Benefício de Prestação

substancial	comunicação e comportamento		Continuada (BPC/LOAS), prioridade máxima em serviços, isenções legais conforme legislação

No Brasil, a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, garantindo direitos fundamentais nas áreas da saúde, educação, assistência social e proteção contra discriminação.

DIFERENÇAS DO TEA EM MENINOS E MENINAS

Estudos epidemiológicos apontam uma maior prevalência do diagnóstico de TEA em meninos, com uma proporção aproximada de quatro meninos para cada menina diagnosticada. Entretanto, pesquisas contemporâneas sugerem que essa diferença reflete, na realidade, a negligência no diagnóstico de meninas e mulheres, uma vez que elas apresentam importantes diferenças em características que definem o TEA em comparação com as pessoas do gênero masculino; portanto, vieses nos critérios diagnósticos baseados nas expectativas socioculturais em relação ao gênero vêm prejudicando, negligenciando e subnotificando casos de TEA em meninas e mulheres.

Meninas autistas tendem a apresentar manifestações distintas, como maior interesse aparente por interações sociais, melhor capacidade de imitação e comportamentos restritos socialmente mais aceitos. Além disso, muitas desenvolvem estratégias de camuflagem social (masking), ocultando dificuldades por meio da observação e reprodução de comportamentos socialmente esperados.

Essas características contribuem para a subnotificação do autismo em meninas, especialmente nos casos de grau de suporte 1, em que os sinais são mais sutis e frequentemente interpretados como timidez, ansiedade, perfeccionismo ou traços de personalidade.

O **masking** (ou camuflagem social) no autismo feminino é um fenômeno amplamente descrito na literatura científica e tem implicações profundas no desenvolvimento emocional, na saúde mental e no atraso diagnóstico das meninas e mulheres autistas. A seguir, apresento uma explicação clara,

científica e organizada sobre o tema.

MAIS INFORMAÇÕES SOBRE O MASKING NO AUTISMO FEMININO

O **masking** refere-se ao conjunto de estratégias conscientes ou inconscientes utilizadas por pessoas autistas para ocultar ou compensar características do autismo, com o objetivo de se adaptar às normas sociais e evitar rejeição, estigmatização ou punição social.

No autismo feminino, o masking é particularmente frequente devido a fatores socioculturais, como maiores expectativas de habilidades sociais, empatia e comportamento "adequado" para meninas (o que claramente reflete o comportamento da sociedade machista e patriarcal na qual estamos inseridos).

1. Como o masking se manifesta em meninas e mulheres autistas

As principais formas de camuflagem incluem:

- Imitação de comportamentos sociais de pares (copiar gestos, expressões faciais e entonações);
- uso de roteiros sociais memorizados para conversas;
- forçar contato visual, mesmo gerando desconforto;
- suprimir movimentos repetitivos (stimming);
- ajustar interesses restritos para que pareçam socialmente aceitos;
- esforço constante para "parecer normal" em ambientes sociais e escolares.

Essas estratégias podem levar à falsa percepção de que a criança "não apresenta dificuldades significativas", contribuindo para o subdiagnóstico.

2. Por que o masking é mais comum no autismo feminino

Diversos fatores explicam essa maior incidência:

- Socialização de gênero: meninas são incentivadas desde cedo a serem sociáveis, agradáveis e adaptáveis;
- Habilidades imitativas mais desenvolvidas em muitas meninas autistas;
- Critérios diagnósticos historicamente baseados em meninos, que não contemplam plenamente o fenótipo feminino do autismo;
- Medo de rejeição social e experiências precoces de exclusão ou bullying.

CONSEQUÊNCIAS DO MASKING NO AUTISMO FEMININO

1. Atraso ou ausência de diagnóstico

O masking frequentemente leva a diagnósticos tardios ou equivocados, como ansiedade, depressão, transtornos alimentares ou transtorno de personalidade, sem reconhecimento do autismo subjacente.

2. Exaustão emocional e burnout autista

O esforço contínuo para manter a camuflagem pode resultar em:

- Fadiga extrema;
- Dificuldade de concentração;
- Quedas bruscas no funcionamento social e emocional;
- Crises de sobrecarga sensorial e emocional.

3. Ansiedade e depressão

Altos níveis de masking estão associados a:

- Transtornos de ansiedade;
- Depressão;
- Ideação suicida, especialmente em adolescentes e mulheres adultas autistas.

4. Perda da identidade

Muitas mulheres autistas relatam dificuldade em reconhecer suas próprias preferências, limites e identidade, após anos de adaptação forçada às expectativas externas.

5. Baixa autoestima e sentimento de inadequação

A percepção constante de “não ser suficiente” ou de precisar se esforçar excessivamente para ser aceita contribui para sofrimento psíquico significativo.

6. Dificuldades nos relacionamentos

Embora possam parecer socialmente habilidosas, muitas mulheres autistas vivenciam:

- Relações superficiais;
- Dificuldade em manter vínculos;
- Vulnerabilidade a relações abusivas, devido à tendência de agradar e mascarar desconfortos.

IMPACTOS O TEA FEMININO COM GRAU DE SUPORTE 1, NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Em meninas, o masking pode resultar em:

- Bom desempenho escolar inicial, seguido de colapsos emocionais;
- queixas psicossomáticas frequentes;
- crises intensas em ambientes seguros (em casa, por exemplo), após esforço de camuflagem na escola;
- diagnósticos tardios apenas na adolescência ou vida adulta.

O QUE PODE SER FEITO

1. Reconhecimento precoce

Profissionais e familiares devem observar não apenas o comportamento externo, mas o **esforço interno** da criança para se adaptar socialmente.

2. Avaliação clínica sensível ao gênero

É essencial utilizar critérios diagnósticos que considerem o **fenótipo feminino do autismo**.

3. Ambientes seguros

Criar espaços onde a menina possa ser autêntica, sem necessidade de mascarar comportamentos.

4. Intervenções focadas na aceitação

Intervenções devem priorizar:

- Autoconhecimento;
- Autorregulação emocional;
- Fortalecimento da identidade autista;
- Redução da pressão por normalização.

Considerações finais

O masking no autismo feminino é uma estratégia de sobrevivência, não uma escolha. Embora possa facilitar a adaptação social a curto prazo, suas consequências a longo prazo são profundas e potencialmente prejudiciais à saúde mental. Reconhecer, compreender e reduzir a necessidade de

camuflagem é essencial para promover bem-estar, diagnóstico adequado e qualidade de vida para meninas e mulheres autistas.

> “Um estudo demonstrou que o desempenho acadêmico autorrelado mais baixo estava associado ao tempo gasto usando celulares durante a semana e os fins de semana, bem como o tempo dedicado a videogames durante os dias úteis. Observou-se um efeito mediador claro da privação de sono na relação da privação de sono entre o tempo dedicado ao uso de celulares e à prática de jogos eletrônicos e o rendimento escolar medido por meio do GPA
>
> (Grade Point Average, uma média calculada das notas) (Ramírez et al., 2021).”

PREJUÍZOS DO USO DE TELA NA ADOLESCÊNCIA

Na adolescência, o uso de telas costuma aumentar – por redes sociais, vídeo games, uso de streamings, comunicação com pares. Essa faixa etária traz desafios próprios: construção de identidade, autoestima, autoconceito, relação com o corpo, ansiedade, depressão e conexão com o mundo real. O uso prolongado de telas está associado a vários prejuízos nessa fase.

3. Uso de telas e relação com ansiedade e depressão

Estudos de revisão apontam uma associação entre tempo elevado de tela e pior bem-estar psicológico em adolescentes: mais sintomas de ansiedade, depressão, menor autoestima e menor apoio social percebido. Por exemplo, uma revisão sistemática constatou que o uso de smartphones (redes sociais) durante a semana se associava a bem-estar diminuído e maior risco depressão em meninas, isto porque elas são o principal alvo de comparações de estereótipos de corpos perfeitos, comportamentos socialmente adequados ou aceitos e os

principais alvos como consumidoras.

Outro estudo, com adolescentes brasileiros de 12 a 15 anos, observou que 4 a 6 horas de telas ou mais, por dia, foram associados a maiores sintomas de depressão e ansiedade em comparação com o uso limitado a apenas 2 horas por dia. Uma pesquisa recente da Centers for Disease Control and Prevention (EUA) indicou que adolescentes com 4 ou mais horas de uso de tela não escolar foram mais propensos a apresentar sono irregular, menor atividade física, sintomas de depressão e ansiedade e suporte social reduzidos. Essas descobertas sugerem fortemente que a adolescência hiper exposta às telas corre risco aumentado de doenças emocionais e psíquicas.

4. Desconexão com a realidade e problemas de autoestima e autoimagem

Além dos sintomas de ansiedade e depressão, o uso intenso de telas – em particular as redes sociais – pode levar à comparação constante, idealização de corpos, de vidas “perfeitas”, medo de “ficar de fora”, redução de interação face-a-face, diminuição de participação em atividades presenciais.

Essas dinâmicas podem levar ao sentimento de desconexão com a realidade, pois a vida real sempre será menos interessante que a vida online, à diminuição de autoestima, problemas de imagem corporal e insatisfação com o próprio corpo e a própria vida.

Adolescentes que passam muito tempo em uso de telas tendem a dormir menos, com sono de qualidade ruim, o que agrava a regulação emocional, a cognição e o humor. O conjunto desses fatores sugere que o uso prolongado de telas na adolescência representa risco significativo para o bem-estar psicológico mais do que meramente “perder tempo”.

Também vale a pena chamar a atenção para que adolescentes ainda estão em fase de formação de caráter e, quando estão com acesso prolongado e sem supervisão em telas, estão expostos a quaisquer tipos de conteúdo.

Hoje em dia, infelizmente, vemos uma crescente de disseminação de conteúdo de ódio, discursos fascistas, nazistas, racistas, homofóbicos, misóginos, de intolerância racial e tantas outras formas de ódio. Na necessidade, que é natural na adolescência, de se encaixarem, de pertencerem, se eles não forem orientados e supervisionados por adultos responsáveis, a tendência de se apropriarem desses discursos de ódio e reproduzi-los na vida real e no universo online e enorme.

DIFERENÇAS ENTRE AS CONSEQUÊNCIAS DO USO EXCESSIVO DE TELAS E O TDAH

É importante destacar que as consequências do uso prolongado de telas **NÃO** são sintomas de TDAH. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma condição neurobiológica caracterizada por desatenção, hiperatividade e/ou impulsividade presentes em múltiplos contextos, com início precoce e interferência funcional significativa. A criança com TDAH nasce com TDAH. No entanto, o que pode haver é a semelhança de sintomas superficiais (como dificuldade de atenção, impulsividade digital e multitarefa constante) entre crianças com o uso elevado de telas e crianças com TDAH.

O uso prolongado de telas pode piorar sintomas em crianças com TDAH (criança neurodivergente), porém não podem fazer com que uma criança sem reurodivergência desenvolva TDAH, embora apresente alguns sintomas parecidos devido ao uso de telas.

Restringir ou diminuir o uso de telas atenuam os sintomas de TDAH em crianças que o possuem, mas não são tratamento. Existem tratamentos a serem seguidos para cada criança e esses tratamentos devem ser respeitados, lembrando que TDAH não tem cura, porque não é doença. É um transtorno, uma forma específica e peculiar de funcionamento cerebral e isso não vai mudar, porém, com tratamento, a criança pode compreender seu próprio funcionamento por meio do autoconhecimento e os pais podem e devem auxiliá-la a se organizar, se autorregular, os pais também precisam ajustar suas expectativas e não criarem comparações entre seus filhos e crianças sem neurodivergências. É preciso entender as especificidades das necessidades dos próprios filhos.

Existem medicamentos que podem auxiliar nos sintomas que mais trazem desconforto nas crianças e adolescentes com TDAH e, além dos medicamentos, ajustes na rotina, redução drástica de uso de tela, rotina de exercícios físicos, sono de qualidade e psicoterapia formam um bom conjunto de tratamento a ser seguido.

Nas crianças e adolescentes sem neurodivergências, apenas a restrição ou a drástica diminuição do uso de telas e a supervisão durante o uso já seriam capazes de reduzir ou até zerar os sintomas que discutimos acima, uma vez que foram provocados justamente pelo próprio uso excessivo de tela. Se param o uso daquilo que está que lhes fazendo mal, o mal passa (exceto quando a ansiedade, a insônia, a depressão ou a distorção de imagem já atingiram níveis mais graves; nesses casos, a procura de ajuda profissional é indispensável, haveria necessidade de auxílio de psiquiatria e psicoterapia, apenas cessar o uso de telas não seria suficiente para reparar os danos causados). Porém, entre os danos que o uso de telas pode causar NÃO ESTÁ O TDAH, como já foi explicado, a criança já nasce com TDAH.

EXEMPLOS DE ATIVIDADES QUE SUBSTITUEM O USO DE TELA

Para minimizar os prejuízos do uso de telas e favorecer o desenvolvimento saudável, seguem algumas sugestões de atividades que podem substituir ou reduzir o tempo de tela (adaptáveis para diferentes idades).

6. **Leitura compartilhada** – ler com a criança ou o adolescente livros, revistas, HQs, com pausas para comentar, perguntar, relacionar com experiências pessoais. Isso fortalece linguagem, compreensão, vocabulário e conexão familiar.

7. **Brincadeira livre e estruturada** – Para crianças menores: brincar ao ar livre, jogos de montar, desenhar, dramatizar, brincar de “faz de conta”. Para crianças maiores: jogos de tabuleiros, esportes, atividades em grupo (como caça ao tesouro, gincanas).

8. **Atividades manuais/criativas** - pintura, colagem, modelagem com argila, escrita de história em quadrinhos, teatro em casa, música. Essas atividades estimulam criatividade, motricidade fina, concentração sem estímulos rápidos de tela.

9. **Projetos em família -** Cozinhar juntos, jardinagem, fazer artesanato, construir algo (como uma mini-horta, um aquário, montar móvel simples) passeios para observar a natureza, visitar bibliotecas e museus. Essas práticas promovem interação social, aprendizado e vínculo afetivo.

10. **Exercício físico e tempo ao ar livre** – Caminhadas, passeios de bicicleta, esportes em equipe em individual, brincar no parque. O

movimento melhora o humor, o sono, traz regulação emocional e reduz a dependência dos estímulos passivos da tela.

11. **Sessões de diálogos ou rodas de conversa em família** - reservar momentos regulares, programados (por exemplo jantares, passeios ou momentos sem-telas de ao menos 30 minutos) destinados exclusivamente para a conversa em família. Use esse tempo para que cada membro conte algo significativo que aconteceu, que viveu, uma experiência, seu humor, seus planos ou preocupações. Isso fortalece o vínculo e reduz a necessidade de busca de telas como válvula de escape.

12. **Desafios de "desintoxicação de telas"** - por exemplo, criar "horas sem telas" ou "dias com o uso mínimo de telas", em que a família se compromete a usar as telas em tempo reduzido para uma atividade em família, como assistir a um filme, uma série juntos. Pode haver recompensas simbólicas, registro das experiências ou reflexões sobre os resultados do desafio.

Essas atividades ajudam a substituir o tempo de telas por interações mais ricas e um desenvolvimento mais consolidado. O ideal não é demonizar totalmente as telas, pois vivemos em um mundo tecnológico e elas são de grande utilidade, inclusive para a aprendizagem, e o mundo tornar-se cada vez mais informatizado e é um caminho sem volta, mas é necessário reduzir, regular, supervisionar e garantir que o uso de telas não substitua o essencial: a interação humana, o movimento, a curiosidade, a leitura e o brincar de forma física real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diferença entre o uso prolongado de telas e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) está no fato de que o TDAH é uma condição neurobiológica, diagnosticável, com critérios claros, enquanto o uso excessivo de telas constitui um comportamento modificável, que pode gerar prejuízos ao desenvolvimento (alguns provocam desatenção, impulsividade, irritabilidade ou

falta de regulação emocional). Indiferentemente da justificativa para o uso prolongado de telas, as consequências são reais e inevitáveis: perdem-se oportunidades de linguagem, socialização, leitura, escrita, o bem-estar físico, psicológico e emocional.

Neste contexto, torna-se fundamental que o ambiente escolar proíba ou restrinja fortemente o uso de celulares e telas não didáticas durante o turno escolar – para evitar distração, dispersão, prejuízo de atenção e competição com a aprendizagem presencial. Do mesmo modo, os pais precisam ser exemplo: diminuir seu próprio uso de telas, estar presentes, praticar atividades conjuntas.

A diminuição do uso de telas em casa e o aumento de interação com os filhos fortalecem vínculos, promovem desenvolvimento saudável e ajudam a evitar que o tempo de tela se torne o “modo automático” de ocupação infantil.

A criança e adolescente que cresce com limites, atividades ricas de leitura, brincadeiras, movimento e interação estará mais bem equipado para o uso saudável de telas (em vez de ser usado por elas). E mesmo para aqueles com TDAH, essas práticas funcionam como complementos valiosos às intervenções clínicas e educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. "Autismo em mulheres – Parte 1: Experiência feminina do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)." Instituto Inclusão Brasil, 2023. Disponível em: https://institutoinclusaobrasil.com.br/autismo-em-mulheres-parte-1-experiencia-feminina-do.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. *Nota:* A versão mais recente é o DSM-5-TR (Texto Revisado), lançada em 2022 pela APA.

BANDINI, L. G. et al. Food Selectivity in Children with Autism Spectrum Disorders and Typically Developing Children. *Jornal of Pediatrics*, v. 157, n. 2, p. 259–264, 2010.

CDC (Centers for Disease Control and Prevention). *Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder*. Publicado em 2021 (e atualizações subsequentes). Disponível em: https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html.

COSTA, C. S.; LIMA, A. O. (2022). "A invisibilidade do transtorno do espectro autista em meninas e mulheres...". *Cadernos de Psicologia*, v. 7, n. 12, p. 873-894, jul./dez. 2025. Disponível em: https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/viewFile/4509/3386.

GURGEL, D. C.; CAETANO, M. V. Perfil nutricional de crianças portadoras do transtorno do espectro autista. *Revista Brasileira de Promoção da Saúde*, Fortaleza, v. 31, n. 1, p. 1-11, jan./mar., 2018.

MOREIRA, M. A. T.; FINK, R. L. S.; SAUD, L. S. (2023). "Camuflagem social e diagnóstico tardio de autismo em mulheres: uma revisão integrativa". *Revista Neurociências*, 32:1-19, 2024. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/download/16553/12993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Internacional de Doenças* (CID-11). (Referência utilizada globalmente para estatísticas de saúde, que entrou em vigor recentemente).

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. *Triagem Precoce para Autismo/Transtorno do Espectro Autista*. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, nº 1, abril de 2017.

SOUZA, C. M. *Estudo exploratório sobre seletividade alimentar no transtorno do espectro do autismo*. Trabalho de Conclusão de Curso (Fonoaudiologia) -

Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020.

STOIEVA, T. V. et al. Peculiarities of eating behavior in children with autistic spectrum disorders. *Wiadomosci Lekarskie*, v. 76, n. 3, p. 508–514, 2023.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOMÉTRICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EDSON MOTA DE OLIVEIRA

Resumo

A Educação Infantil constitui a base do processo educativo e desempenha papel central no desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, a construção do pensamento matemático assume grande relevância, especialmente no que se refere ao pensamento geométrico, relacionado à percepção espacial, à organização do espaço e ao reconhecimento de formas e posições. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da construção do pensamento geométrico na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo das crianças. A pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, fundamentado em autores da educação e da educação matemática, além de documentos oficiais que orientam a prática pedagógica. Conclui-se que o trabalho intencional e lúdico com a geometria favorece a construção de noções espaciais fundamentais e contribui para aprendizagens matemáticas futuras e para a formação integral da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pensamento geométrico; Geometria.

Abstract

Early Childhood Education is fundamental to children's overall development. In this context, the construction of mathematical thinking is especially relevant, particularly geometric thinking, which is related to spatial perception, space organization, and the recognition of shapes and positions. This article aims to analyze the importance of building geometric thinking in Early Childhood Education and its contributions to children's cognitive, motor, social, and emotional development. This bibliographical study is based on authors in education and mathematics education, as well as official educational documents. The results indicate that intentional and playful work with geometry

supports the development of spatial notions and contributes to future mathematical learning and comprehensive education.

Keywords: Early Childhood Education; Geometric thinking; Geometry.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, constitui-se como um período fundamental para o desenvolvimento global da criança, sendo responsável por lançar as bases dos processos de aprendizagem que serão aprofundados ao longo da vida escolar. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Educação Infantil tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cultural, complementando a ação da família e da comunidade.

Nesse cenário, a aprendizagem matemática assume papel central, pois contribui de maneira significativa para a organização do pensamento, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a compreensão do mundo. Desde muito cedo, as crianças estabelecem relações com o espaço, manipulam objetos, observam formas, comparam tamanhos e desenvolvem percepções que envolvem ordem, localização e movimento, ainda que de forma intuitiva e espontânea.

Entre os campos da matemática, a geometria destaca-se por estar fortemente presente nas experiências cotidianas das crianças. O simples ato de brincar, deslocar-se no espaço, construir com blocos ou desenhar envolve conceitos geométricos que precisam ser reconhecidos e explorados pedagogicamente. A construção do pensamento geométrico, portanto, não ocorre de maneira isolada, mas a partir da interação entre a criança, o ambiente e os sujeitos com os quais ela convive.

Autores como Piaget e Inhelder (1993) defendem que as noções espaciais são construídas progressivamente pela criança, a partir da ação e da experiência. Dessa forma, compreende-se que o ensino da geometria na Educação Infantil

deve afastar-se de práticas meramente conteudistas, priorizando situações de aprendizagem significativas, baseadas na exploração, na ludicidade e na mediação consciente do professor.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a importância da construção do pensamento geométrico na Educação Infantil, abordando seus fundamentos teóricos, sua relação com o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas que favorecem aprendizagens matemáticas significativas e duradouras.

2 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOMÉTRICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 O pensamento geométrico e o desenvolvimento infantil

O pensamento geométrico está diretamente relacionado à capacidade do sujeito de perceber, organizar, representar e interpretar o espaço no qual está inserido. Desde os primeiros anos de vida, a criança estabelece relações espaciais por meio do corpo, do movimento e da interação com os objetos, construindo gradativamente noções fundamentais que servirão de base para aprendizagens posteriores.

Na Educação Infantil, o desenvolvimento do pensamento geométrico ocorre de maneira progressiva e integrada às experiências cotidianas. A criança aprende explorando o espaço, deslocando-se, manipulando objetos, comparando formas, observando tamanhos e estabelecendo relações de posição e orientação. Essas experiências permitem a construção de conceitos como perto e longe, dentro e fora, em cima e embaixo, grande e pequeno, largo e estreito.

De acordo com Piaget (1978), as noções espaciais não são inatas, mas construídas a partir da ação da criança sobre o meio. Inicialmente, o espaço é compreendido de maneira egocêntrica, ou seja, em função do próprio corpo da criança. Com o tempo e com a ampliação das interações sociais e ambientais, a criança passa a coordenar diferentes pontos de vista, desenvolvendo uma percepção mais objetiva e organizada do espaço.

Nesse sentido, o pensamento geométrico não se limita à identificação de figuras geométricas, mas envolve processos cognitivos complexos, tais como

a percepção visual, a coordenação motora, a memória espacial e a capacidade de representação simbólica. Assim, trabalhar a geometria na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento global da criança, favorecendo aprendizagens em diferentes áreas do conhecimento.

2.2 As noções espaciais e a experiência corporal da criança

A experiência corporal ocupa lugar central na construção do pensamento geométrico na infância. É por meio do corpo que a criança explora o ambiente, vivência deslocamentos, experimenta limites e estabelece referências espaciais. Correr, pular, engatinhar, subir, descer e contornar objetos são ações que permitem à criança compreender o espaço de forma concreta e significativa.

Segundo Piaget e Inhelder (1993), a construção das noções espaciais inicia-se a partir das ações motoras e perceptivas da criança, evoluindo progressivamente para representações mentais mais elaboradas. Dessa forma, o movimento não deve ser visto apenas como uma necessidade fisiológica, mas como um elemento essencial no processo de aprendizagem.

Na Educação Infantil, atividades que envolvem o corpo, como circuitos motores, brincadeiras de deslocamento, jogos de perseguição e organização de percursos, são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento geométrico. Essas propostas possibilitam à criança experimentar o espaço, reconhecer direções, trajetos e posições, além de favorecer a interação social. Portanto, ao considerar o corpo como mediador da aprendizagem, o professor amplia as possibilidades de construção do pensamento geométrico, promovendo experiências que articulam o desenvolvimento motor, cognitivo e social.

2.3 A geometria na Educação Infantil: fundamentos teóricos

A geometria, enquanto área da matemática, possui um papel fundamental na formação do pensamento lógico e espacial. Na Educação Infantil, sua abordagem deve ocorrer de forma contextualizada, concreta e integrada às

vivências da criança, respeitando suas características e formas de aprender.

Lorenzato (2006) destaca que a aprendizagem geométrica se inicia muito antes da escolarização formal, estando presente nas práticas sociais e nas experiências cotidianas. Por isso, o ensino da geometria deve partir da exploração do espaço real e dos objetos que fazem parte do cotidiano infantil, favorecendo a construção de conceitos a partir da observação e da manipulação.

Kamii (1990) reforça que o conhecimento matemático é construído ativamente pela criança, e não simplesmente transmitido pelo professor. Dessa forma, o trabalho com a geometria deve valorizar a investigação, a experimentação e a autonomia infantil, permitindo que a criança descubra propriedades das formas e estabeleça relações espaciais por meio de suas próprias ações.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa perspectiva ao destacar a importância das experiências relacionadas a espaços, tempos, quantidades, relações e transformações na Educação Infantil, enfatizando que a aprendizagem matemática deve ocorrer de maneira integrada às brincadeiras e interações.

2.4 Práticas pedagógicas e o ensino da geometria na Educação Infantil

As práticas pedagógicas voltadas à construção do pensamento geométrico devem ser planejadas de forma intencional, considerando os interesses, as necessidades e o estágio de desenvolvimento das crianças. O trabalho com a geometria na Educação Infantil não deve assumir caráter formal ou conteudista, mas sim exploratório e investigativo.

Atividades como jogos de encaixe, utilização de blocos lógicos, construção com materiais diversos, desenho, pintura, modelagem e montagem são fundamentais para o desenvolvimento das noções geométricas. Essas propostas permitem que a criança observe características das formas, compare tamanhos, identifique semelhanças e diferenças e desenvolva a percepção espacial.

Além disso, a organização do ambiente escolar desempenha papel essencial

nesse processo. Um espaço rico em estímulos, com materiais acessíveis e possibilidades variadas de exploração, favorece a autonomia da criança e amplia as oportunidades de aprendizagem geométrica.

O professor, nesse contexto, atua como mediador, observando, questionando e propondo desafios que estimulem a curiosidade e o pensamento da criança. Ao incentivar a linguagem matemática e promover situações de reflexão, o educador contribui para a consolidação dos conceitos geométricos.

2.5 A ludicidade como eixo da aprendizagem geométrica

O brincar constitui um dos principais eixos da Educação Infantil e representa uma estratégia pedagógica fundamental para a construção do pensamento geométrico. Por meio das brincadeiras, a criança experimenta o espaço, constrói trajetórias, organiza estruturas e estabelece relações espaciais de maneira espontânea e significativa.

Smole (2000) destaca que a ludicidade favorece o envolvimento ativo da criança no processo de aprendizagem, possibilitando a construção de conceitos matemáticos de forma prazerosa. Jogos simbólicos, brincadeiras de construção, atividades com regras simples e desafios espaciais são exemplos de práticas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento geométrico.

Ao brincar, a criança mobiliza diferentes habilidades cognitivas, motoras e sociais, integrando experiências que favorecem a aprendizagem significativa. Dessa forma, o ensino da geometria precisa estar articulado ao brincar, respeitando a natureza da infância e promovendo uma aprendizagem contextualizada.

2.6 O papel do professor na construção do pensamento geométrico

O professor da Educação Infantil desempenha papel central na construção do pensamento geométrico, pois é responsável por planejar, organizar e mediar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento das noções espaciais. Sua atuação deve ser intencional, reflexiva e fundamentada

teoricamente.

Ao observar as interações das crianças, o professor identifica possibilidades de intervenção pedagógica, formulando perguntas, propondo desafios e incentivando o diálogo. Essa mediação contribui para que a criança avance em suas compreensões espaciais e desenvolva uma linguagem matemática progressivamente mais elaborada.

Além disso, é fundamental que o professor valorize as produções das crianças, reconhecendo suas hipóteses e descobertas. Essa postura fortalece a autoestima infantil e favorece a construção do conhecimento de forma significativa.

2.7 A relação entre pensamento geométrico e desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento do pensamento geométrico está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que envolve processos mentais como percepção, atenção, memória, comparação, classificação e representação. Ao explorar formas, tamanhos e posições, a criança desenvolve habilidades cognitivas que extrapolam o campo da matemática e contribuem para aprendizagens em diversas áreas do conhecimento.

A construção de estruturas espaciais favorece a capacidade de resolução de problemas, o pensamento lógico e a organização do raciocínio. Nesse sentido, trabalhar a geometria desde a Educação Infantil contribui para a formação de sujeitos mais autônomos e críticos, capazes de interpretar e intervir no espaço em que vivem.

2.8 A geometria como parte da experiência cotidiana da criança

A geometria faz parte do cotidiano infantil de forma natural e espontânea, estando presente nos brinquedos, nos espaços escolares, na arquitetura, nas artes e nas brincadeiras. Reconhecer essa presença cotidiana da geometria é fundamental para que o professor planeje atividades que dialoguem com a realidade da criança.

Ao observar formas em objetos do dia a dia, identificar trajetos e explorar

diferentes espaços, a criança amplia sua compreensão do mundo e constrói conhecimentos geométricos de maneira significativa. Assim, o ensino da geometria deve partir da realidade concreta, valorizando a experiência infantil como ponto de partida para a aprendizagem.

2.9 Desafios e possibilidades do ensino da geometria na Educação Infantil

Apesar da importância da geometria, ainda existem desafios relacionados à sua abordagem na Educação Infantil, como a formação do professor, a escassez de materiais pedagógicos e a compreensão limitada do potencial da geometria na infância. Superar esses desafios exige investimento em formação continuada e planejamento pedagógico consciente.

Por outro lado, as possibilidades são amplas, pois a geometria pode ser trabalhada de forma integrada às brincadeiras, às artes, à linguagem e ao movimento, tornando-se um campo rico para o desenvolvimento integral da criança.

2.10 O pensamento geométrico como base para aprendizagens futuras

A construção do pensamento geométrico na Educação Infantil exerce papel fundamental na preparação da criança para aprendizagens matemáticas mais complexas nos anos seguintes da escolarização. As noções espaciais desenvolvidas na infância, como forma, posição, orientação e dimensão, constituem a base para a compreensão de conceitos matemáticos formais que serão aprofundados no Ensino Fundamental.

Quando a criança vivencia experiências significativas envolvendo o espaço e os objetos, ela desenvolve estruturas cognitivas que favorecem a aprendizagem de conteúdos como geometria plana, medidas, proporcionalidade e resolução de problemas. Dessa forma, o pensamento geométrico contribui para que a criança compreenda o mundo de maneira mais organizada e lógica.

Além disso, a relação entre pensamento geométrico e linguagem matemática permite que a criança avance na capacidade de descrever, argumentar e

representar situações espaciais, ampliando sua comunicação e sua autonomia intelectual. Essa integração fortalece não apenas a matemática, mas também outras áreas do conhecimento, como a linguagem, as artes e as ciências.

Nesse sentido, investir na construção do pensamento geométrico desde a Educação Infantil significa garantir melhores condições para o sucesso escolar futuro, respeitando os processos de desenvolvimento da criança e promovendo aprendizagens significativas e duradouras.

2.11 A importância da intencionalidade pedagógica no trabalho com a geometria

A construção do pensamento geométrico na Educação Infantil não ocorre de forma espontânea ou automática, exigindo do professor uma atuação consciente, planejada e intencional. Embora a criança esteja constantemente em contato com formas, espaços e relações geométricas em seu cotidiano, é a intervenção pedagógica qualificada que transforma essas experiências em aprendizagens significativas.

A intencionalidade pedagógica refere-se à capacidade do professor de organizar situações de ensino que promovam a reflexão, a problematização e a ampliação dos conhecimentos infantis. No trabalho com a geometria, isso implica planejar atividades que estimulem a observação, a comparação, a manipulação e a representação de objetos e espaços, respeitando o nível de desenvolvimento da criança.

Quando o professor propõe desafios adequados, fórmula perguntas pertinentes e incentiva a verbalização das descobertas, contribui para que a criança avance na construção de conceitos geométricos. Assim, atividades simples, como organizar objetos por forma ou explorar trajetos no ambiente escolar, passam a assumir um caráter educativo mais profundo.

Além disso, a intencionalidade pedagógica possibilita a articulação da geometria com outras áreas do conhecimento, como linguagem, artes e movimento, promovendo uma aprendizagem integrada. Dessa forma, o ensino da geometria deixa de ser pontual ou fragmentado, passando a fazer parte de um projeto pedagógico coerente e significativo.

Portanto, o papel do professor na construção do pensamento geométrico é central, pois sua ação consciente e planejada garante que as experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil se convertam em aprendizagens duradouras, favorecendo o desenvolvimento integral e preparando-as para os desafios educacionais futuros.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da construção do pensamento geométrico na Educação Infantil evidencia a relevância desse campo do conhecimento para o desenvolvimento integral da criança. As experiências espaciais vivenciadas na infância contribuem significativamente para a formação do raciocínio lógico, da percepção espacial, da autonomia intelectual e da capacidade de compreender e interagir com o mundo.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o pensamento geométrico se desenvolve a partir das interações da criança com o espaço, com os objetos e com os sujeitos do meio social. A geometria, portanto, não deve ser tratada como um conteúdo secundário ou apenas preparatório, mas como um conhecimento essencial que atravessa as práticas pedagógicas da Educação Infantil.

O trabalho com a geometria exige práticas intencionais, lúdicas e contextualizadas, que respeitem as especificidades da infância e valorizem o brincar, o movimento e a experimentação. Nesse sentido, a atuação do professor é fundamental, pois cabe a ele planejar, mediar e avaliar situações de aprendizagem que favoreçam a construção de conceitos espaciais de forma significativa.

Ressalta-se, ainda, que a construção do pensamento geométrico na Educação Infantil estabelece bases sólidas para aprendizagens matemáticas futuras, contribuindo para um percurso escolar mais consistente e menos fragmentado. Crianças que vivenciam práticas pedagógicas ricas em experiências espaciais tendem a apresentar maior facilidade na compreensão de conceitos

matemáticos nos anos seguintes.

Conclui-se, portanto, que investir na geometria desde a Educação Infantil é uma condição importante para a promoção de uma educação de qualidade, comprometida com o desenvolvimento pleno da criança e com a construção de conhecimentos que façam sentido em sua realidade social e cultural.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

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

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto às crianças de 4 a 6 anos**. Campinas: Papirus, 1990.

LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

SMOLE, K. C. S. **A matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2011.

MOURA, M. O. **A atividade pedagógica na educação infantil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: O USO DA IA COMO FERRAMENTA DE PERSONALIZAÇÃO PARA ALUNOS COM TDAH

ERIKA DA SILVA SANTOS

RESUMO

A educação inclusiva enfrenta o desafio histórico de atender à singularidade de cada estudante dentro de um modelo escolar frequentemente padronizado, herdeiro da lógica industrial de produção em massa. Para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), esse modelo é particularmente excludente, pois pressupõe uma linearidade cognitiva e uma autorregulação que colidem com o funcionamento cerebral desses indivíduos. As barreiras comuns incluem a dificuldade de manutenção do foco em estímulos prolongados, a gestão deficitária do tempo e a desorganização crônica em tarefas de múltiplas etapas — sintomas que, no modelo tradicional, são frequentemente confundidos com falta de interesse ou indisciplina.

Nesse cenário, a Inteligência Artificial (IA) surge não apenas como uma ferramenta tecnológica periférica, mas como uma tecnologia assistiva fundamental.

Ela atua na mitigação das falhas das funções executivas, que são o cerne do TDAH. Ao contrário de softwares estáticos, a IA é capaz de "aprender" o perfil de engajamento do estudante: ela identifica em quais momentos a atenção declina e pode, automaticamente, alterar o formato do conteúdo — transmutando um texto longo em um vídeo interativo ou em um *quiz* gamificado — para recuperar o foco (o chamado *flow* de aprendizagem).

Essa capacidade de adaptar o ambiente de aprendizagem ao ritmo e às necessidades

neurológicas específicas promove uma personalização do ensino em escala real, algo que seria humanamente impossível para um único professor em uma sala com trinta alunos. A IA funciona como um "tutor externo de suporte executivo", oferecendo lembretes inteligentes, quebrando metas macro em micro tarefas gerenciáveis e fornecendo reforço positivo imediato. Assim, a tecnologia deixa de ser um acessório e passa a ser um componente de equidade, permitindo que o aluno com TDAH compita em condições de igualdade, focando em sua alta capacidade criativa e de síntese, enquanto a máquina o auxilia na estruturação e na persistência da tarefa.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH; Inteligência Artificial; Educação Inclusiva; Tecnologias Assistivas; Personalização do Ensino.

ABSTRACTIVE: Inclusive education faces the historical challenge of meeting the singularity of each student within a frequently standardized school model, a legacy of the industrial logic of mass production. For students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), this model is particularly exclusionary, as it assumes a cognitive linearity and self-regulation that clash with the neurological functioning of these individuals. Common barriers include the difficulty of maintaining focus on prolonged stimuli, poor time management, and chronic disorganization in multi-step tasks—symptoms that, in the traditional model, are often mistaken for a lack of interest or indiscipline.

In this scenario, Artificial Intelligence (AI) emerges not merely as a peripheral technological tool, but as a fundamental assistive technology. It acts in mitigating the impairments of executive functions, which are at the core of ADHD. Unlike static software, AI is capable of 'learning' the student's engagement profile: it identifies when attention declines and can automatically alter the content format—transforming a long text into an interactive video or a gamified quiz—to recover focus (the so-called learning flow).

This ability to adapt the learning environment to specific neurological needs and rhythms promotes personalization of teaching at scale, something that would be humanly impossible for a single teacher in a classroom of thirty students. AI functions as an 'external executive support tutor,' offering smart reminders, breaking macro goals into manageable micro-tasks, and providing immediate positive reinforcement. Thus,

technology ceases to be an accessory and becomes a component of equity, allowing the student with ADHD to compete on equal terms, focusing on their high creative and synthesis capacity while the machine assists in structuring and task persistence."

KEYWORDS: ADHD; Artificial Intelligence; Inclusive Education; Assistive Technologies; Personalized Learning.

O TDAH NO CONTEXTO ESCOLAR: BARREIRAS E POTENCIALIDADES

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurobiológica caracterizada por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade que, embora não afetem o coeficiente de inteligência, comprometem severamente o desempenho acadêmico tradicional. O cerne da dificuldade reside no déficit das funções executivas — um conjunto de habilidades cognitivas que permitem ao indivíduo planejar, focar a atenção, lembrar instruções e lidar com múltiplas tarefas simultaneamente. No ambiente escolar, que exige longos períodos de imobilidade e processamento linear, o aluno com TDAH enfrenta um cenário de constante sobrecarga sensorial e cognitiva.

A Mediação de Vygotsky e a IA como Instrumento Psicológico, Segundo a perspectiva de Lev Vygotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é mediado por ferramentas e signos. Para o aluno com TDAH, a escola muitas vezes falha ao não fornecer mediadores que compensem suas dificuldades de autorregulação. Sem o suporte adequado, o ambiente escolar deixa de ser um espaço de desenvolvimento para se tornar um cenário de exclusão e frustração.

Neste contexto, a Inteligência Artificial atua como um instrumento psicológico mediador. Ela não apenas apresenta o conteúdo, mas reconfigura a forma como o aluno interage com ele. Se a "ferramenta" tradicional (o livro didático estático) é insuficiente para manter o engajamento, a IA intervém como um mediador dinâmico que ajusta a complexidade e o estímulo em tempo real, mantendo o aluno dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal.

A principal barreira para o aluno com TDAH não é a incapacidade de aprender, mas a falha na execução da aprendizagem. Por isso, o uso da IA deve focar em apoiar a gestão das funções executivas, atuando como um "andaime” cognitivo.

Esse conceito, derivado das teorias de Jerome Bruner e inspirado em Vygotsky, sugere que o suporte deve ser temporário e ajustável. A IA fornece a estrutura que falta ao aluno — como a organização de cronogramas, a fragmentação de instruções complexas e o controle de distrações — permitindo que ele utilize sua inteligência de forma plena. Ao automatizar a parte "organizacional" da tarefa, a IA libera o espaço de trabalho na memória do estudante para que ele foque no raciocínio crítico e na criatividade, áreas onde muitos indivíduos com TDAH apresentam potencialidades acima da média, como o pensamento divergente e o hiperfoco em temas de interesse.

A grande inovação da IA no campo da inclusão reside na implementação de Sistemas de Tutoria Inteligente (ITS). Diferente dos softwares educativos tradicionais, que seguem uma lógica linear e estática, os ITS utilizam algoritmos de *machine learning* para criar um "modelo do aluno", mapeando em tempo real seus pontos de fadiga, picos de interesse e lacunas de compreensão. Para o estudante com TDAH, essa adaptabilidade é o divisor de águas entre a desmotivação e o sucesso acadêmico.

A Microaprendizagem potencializada pela IA ataca uma das maiores barreiras do TDAH: a dificuldade de processar grandes blocos de informação sem perder o fio condutor.

Baseando-se na Teoria da Carga Cognitiva de John Sweller, a IA atua fragmentando conteúdos densos em "pílulas" ou unidades mínimas de conhecimento. Isso evita a sobrecarga da memória de trabalho, que no TDAH costuma ter capacidade reduzida. Ao oferecer conteúdos curtos e objetivos, a IA respeita a janela de atenção do aluno, garantindo que cada etapa seja consolidada antes do avanço para o próximo nível de complexidade.

Alunos com TDAH apresentam, frequentemente, uma alteração no sistema de recompensa dopaminérgico, o que gera uma necessidade de gratificação mais rápida para manter o esforço em tarefas de longo prazo.

O Feedback Imediato fornecido pelos algoritmos funciona como um reforço positivo constante. Em avaliações manuais, o aluno pode esperar dias pelo retorno do professor, período em que o interesse pelo erro já se dissipou. A IA corrige a rota no exato momento da hesitação ou do equívoco, o que é crucial para alunos com traços de impulsividade. Esse retorno instantâneo transforma a correção em um diálogo dinâmico, mantendo o engajamento e reduzindo a frustração que muitas vezes leva ao abandono da tarefa.

A IA generativa permite a aplicação prática dos princípios do Design Universal para a

Aprendizagem (DUA), que preconiza múltiplos meios de representação e expressão.

Para muitos alunos com TDAH, o processamento puramente textual é exaustivo. A IA permite a multimodalidade instantânea: um mesmo conceito histórico, por exemplo, pode ser apresentado como um texto narrativo, um vídeo curto com legendas dinâmicas ou um mapa mental gerado automaticamente a partir dos pontos centrais. Essa flexibilidade permite que o aluno escolha o formato que melhor se adapta ao seu estilo de processamento sensorial no momento, transformando o aprendizado em uma experiência multissensorial que captura e retém a atenção de forma muito mais eficaz do que o modelo unimodal tradicional.

As funções executivas são o conjunto de processos cognitivos necessários para o controle consciente do pensamento, das ações e das emoções. No TDAH, há um déficit na autorregulação, o que torna tarefas de planejamento e organização extremamente exaustivas. A Inteligência Artificial intervém aqui como uma prótese organizacional, automatizando processos que consomem excessiva energia mental do estudante.

O conceito de "cegueira temporal", cunhado por Russell Barkley, descreve a dificuldade do indivíduo com TDAH em perceber a passagem do tempo e planejar o futuro próximo.

Agendas baseadas em IA superam as listas de tarefas estáticas. Elas utilizam algoritmos preditivos para sugerir uma Técnica Pomodoro Adaptativa. Em vez de intervalos fixos (ex: 25 min de foco / 5 min de pausa), a IA monitora a velocidade de digitação, a frequência de cliques e a alternância de abas do aluno. Ao detectar sinais de fadiga ou distração, a ferramenta sugere uma pausa estratégica *antes* que ocorra a frustração, ajudando a manter o ritmo circadiano de produtividade do estudante.

Uma das maiores barreiras no TDAH é a dificuldade em distinguir o que é essencial do que é acessório (o "ruído"). Diante de um texto longo, o aluno pode sofrer paralisia por análise ou perder-se em detalhes irrelevantes.

IAs generativas equipadas com capacidades de síntese atuam na hierarquização cognitiva. Ao gerar resumos preditivos que destacam palavras-chave e conceitos centrais, a IA reduz a carga de leitura inicial. Isso não substitui a leitura profunda, mas prepara o terreno mental do aluno, fornecendo um "mapa de relevância". Com os pontos chave em mãos, o estudante consegue manter o foco no argumento principal, diminuindo a ansiedade e o esforço necessário para a decodificação da estrutura do texto.

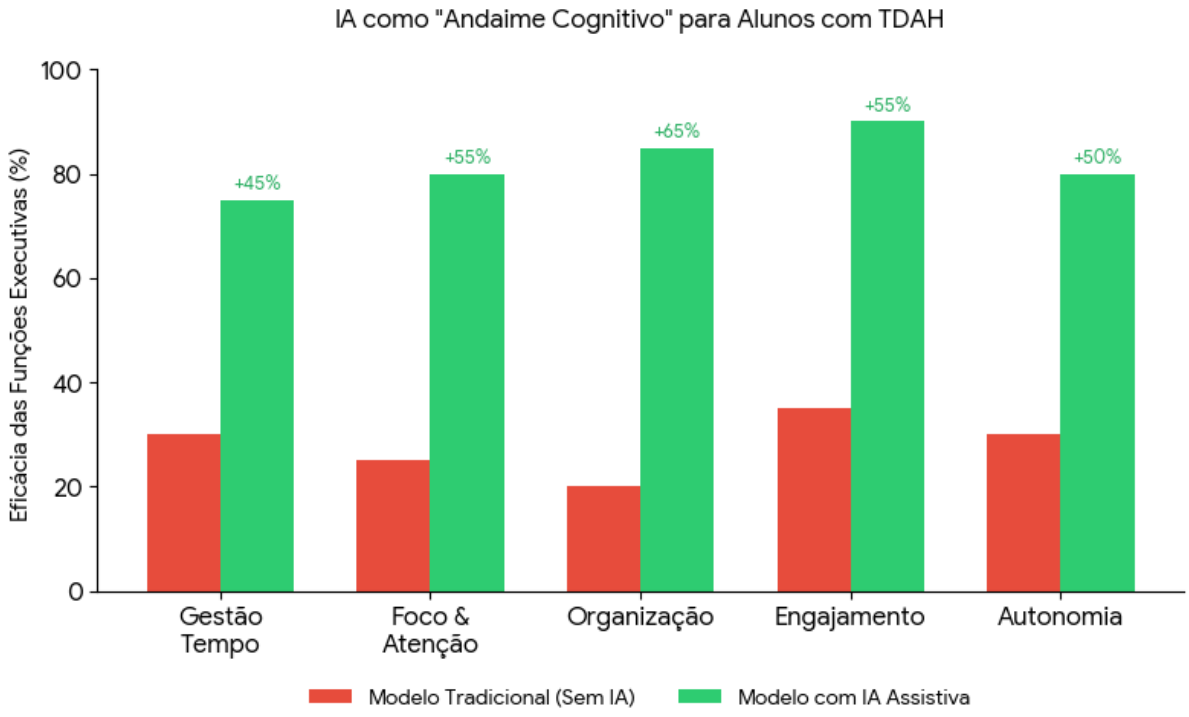
A procrastinação no TDAH muitas vezes surge da incapacidade de iniciar uma tarefa que parece grande demais ("paralisia da tarefa").

Ferramentas de IA podem aplicar a técnica de *chunking* (fragmentação) de forma automática. Ao receber uma instrução como "Escreva um ensaio sobre a Revolução Industrial", a IA ajuda o aluno a quebrar esse objetivo em microetapas sequenciais: 1. Pesquisa de três inventos; 2. Escrita do parágrafo de introdução; 3. Revisão de datas. Ao transformar um projeto abstrato em uma lista de ações concretas e imediatas, a IA reduz a barreira de entrada para a execução, combatendo a procrastinação na raiz.

A introdução da IA na educação especial não sinaliza a obsolescência do docente; pelo contrário, ela reitera a necessidade de um olhar sensível e clínico que a máquina é incapaz de simular. Como defende Lilian Bacich, a tecnologia deve estar estritamente a serviço da mediação.

O papel do professor evolui de "transmissor de conteúdo" para "designer de experiências de aprendizagem". Ao utilizar os dados gerados pelos Sistemas de Tutoria Inteligente (ITS), o educador obtém um diagnóstico preciso: ele identifica não apenas que o aluno errou, mas *onde* ele travou — se foi por uma falha de atenção, por uma lacuna na base teórica ou por exaustão cognitiva. Essa leitura de dados permite uma intervenção humana cirúrgica e empática, oferecendo o acolhimento emocional que o aluno com TDAH, frequentemente estigmatizado, tanto necessita para reconstruir sua autoconfiança acadêmica.

Um ponto crítico nesta transição é a privacidade dos dados neurocognitivos. Alunos com TDAH deixam rastros digitais que revelam seus padrões de atenção e comportamento. É imperativo garantir que esses perfis algorítmicos não se tornem novos estigmas ou "rótulos digitais" que limitem as expectativas sobre o estudante. A ética da inclusão digital exige que a IA seja transparente e que os dados sejam usados exclusivamente para suporte pedagógico, evitando a criação de currículos que, ao tentarem adaptar-se ao aluno, acabem por empobrecer o desafio intelectual proposto.



Este gráfico ilustra como a Inteligência Artificial atua como um "andaime cognitivo" para estudantes com TDAH. No modelo tradicional (barras vermelhas), as falhas nas funções executivas criam barreiras significativas. Com a IA (barras verdes), o suporte automatizado compensa essas lacunas, permitindo que a eficácia do aprendizado e a autonomia aumentem drasticamente.

Ganho de Organização (+65%): É a área com maior impacto, pois a IA assume tarefas de estruturação que são o maior desafio neurológico do TDAH.

Engajamento (90%): O feedback imediato e a gamificação mantêm o aluno no estado de *flow*, reduzindo a evasão cognitiva.

Zona de Equidade: O gráfico mostra que a IA não "dá a resposta", mas eleva a capacidade do aluno para o nível de seus pares, garantindo justiça pedagógica.

"O TDAH é compreendido como um déficit nas funções executivas, dificultando a autorregulação no tempo (BARKLEY, 2002)."

Russell Barkley, uma das maiores autoridades mundiais no tema, propõe que o TDAH não é uma falha na aquisição de conhecimento, mas sim um transtorno do desempenho. Isso significa que o aluno sabe "o que" fazer, mas não consegue coordenar o cérebro para "fazer o que sabe" no momento oportuno.

As funções executivas funcionam como o "maestro" do cérebro. No aluno com TDAH,

esse maestro apresenta falhas em cinco áreas críticas, segundo Barkley:

Memória de Trabalho Não Verbal: A capacidade de manter imagens mentais do passado para guiar o comportamento futuro.

Memória de Trabalho Verbal: O "falar consigo mesmo" (discurso interno) que usamos para seguir regras e instruções.

Autorregulação do Afeto: A dificuldade em inibir emoções intensas para manter o foco na tarefa.

Reconstituição: A habilidade de decompor problemas e criar soluções novas (análise e síntese).

O ponto mais profundo da teoria de Barkley é a incapacidade de autorregulação no tempo. O indivíduo com TDAH vive no "agora" ou no "não agora".

Impacto Escolar: O aluno tem extrema dificuldade em se preparar para prazos distantes ou em medir quanto tempo uma tarefa levará. Para ele, o futuro não tem o mesmo peso motivacional que tem para um cérebro neurotípico.

É aqui que a Inteligência Artificial entra como uma "prótese de lobo frontal". Ao fornecer lembretes externos, cronômetros visuais e fragmentar uma entrega de 30 dias em 30 pequenas metas diárias, a IA "externaliza" o tempo, tornando-o visível e gerenciável para o aluno.

Barkley enfatiza que o tratamento e o suporte pedagógico devem ocorrer no "ponto de performance" — ou seja, no momento e no local onde a tarefa deve ser realizada.

Diferente de uma aula de reforço que ocorre horas depois, a IA assistiva oferece suporte *em tempo real* enquanto o aluno estuda, fornecendo o "andaime" necessário no exato momento em que a função executiva falha.

Ao fundamentar-se em Barkley (2002), compreende-se que o aluno com TDAH sofre de uma 'cegueira temporal' que impede a antecipação de consequências futuras. Assim, a IA não deve ser vista apenas como um software de ensino, mas como uma extensão tecnológica das funções executivas, reduzindo a lacuna entre o saber e o fazer através da externalização de pistas e prazos."

CONCLUSÃO

A integração da Inteligência Artificial como tecnologia assistiva representa um marco disruptivo na jornada rumo a uma educação genuinamente inclusiva. Para o aluno com TDAH, a IA deixa de ser um mero acessório tecnológico para se tornar um "andaime

cognitivo" vital, capaz de externalizar funções executivas e mitigar as barreiras impostas por um modelo escolar historicamente rígido e padronizado.

Ao oferecer um currículo flexível, suporte organizacional em tempo real e feedbacks imediatos, a tecnologia não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas resgata a dignidade e a autoconfiança do estudante. O processo deixa de ser punitivo — focado na falha de atenção ou na desorganização — e passa a ser adaptativo, permitindo que o potencial criativo, o pensamento divergente e a capacidade de hiperfoco desses alunos floresçam em sua plenitude.

Contudo, o sucesso dessa transição depende da mediação docente consciente. A IA não substitui o professor; ela o liberta de tarefas burocráticas para que ele possa exercer sua função mais essencial: o acolhimento e a orientação pedagógica sensível. A tecnologia, portanto, consolida-se como uma ponte para a equidade, garantindo que a neurodiversidade não seja vista como um obstáculo, mas como uma singularidade a ser respeitada e potencializada. Em última análise, educar com IA na perspectiva inclusiva é assegurar que o direito de aprender seja, finalmente, um direito acessível a todos os cérebros.

BIBLIOGRAFIA

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR)*. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023. (Base científica para a caracterização do TDAH e dos déficits de funções executivas).

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. (Fundamental para o argumento da tecnologia a serviço da mediação docente).

BARKLEY, Russell A. *TDAH: Estratégias de Atuação em Sala de Aula*. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Referência clássica para o conceito de suporte às funções executivas e "cegueira temporal" no TDAH).

CAST, THE. *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.2*. Wakefield, **MA,** 2018. Disponível em: udlguidelines.cast.org. Acesso em: [inserir data]. (Base para o argumento do currículo flexível e multimodalidade).

KUPERSTEIN, Henny. Neurodiversity-Affirming Education: A Paradigm Shift in Inclusivity. *Journal of Special Education Technology*, v. 35, n. 4, 2020. (Sustenta a visão da neurodiversidade como singularidade e não como obstáculo).

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. (Fundamenta a ideia da IA como "prótese cognitiva" que amplia as capacidades humanas).

LOUZÃ, Mario R. (Adapt.). *Manual de psicoterapia para adultos com TDAH*. São Paulo: Hogrefe, 2026.

ROMANO, Simone Maria Viana**.** Inteligência artificial e detecção precoce de dificuldades de aprendizagem em estudantes com TDAH: uma revisão qualitativa da literatura. *International Integralize Scientific*, v. 6, n. 57, abr. 2026.

TEIAS. TDAH e tecnologia na educação: revisão integrativa (2015-2024). *Revista Teias*, v. 26, maio 2025.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

DO PRODUTO AO PROCESSO: O PAPEL DA IA GENERATIVA NA TRANSIÇÃO PARA AVALIAÇÕES AUTÊNTICAS E CURADORIA INTELECTUAL

ERIKA DA SILVA SANTOS

RESUMO

A ascensão meteórica da Inteligência Artificial (IA) Generativa, simbolizada pela popularização do ChatGPT, deflagrou um ponto de inflexão sem precedentes nas instituições de ensino contemporâneas. O que inicialmente emergiu como um "choque tecnológico" — frequentemente respondido com pânico institucional e tentativas inócuas de proibição — revela-se, sob uma análise mais profunda, como um catalisador para a obsolescência de modelos pedagógicos tradicionais.

O cerne do debate educacional deslocou-se: a questão premente não é mais a viabilidade de restringir o acesso à IA, mas a urgência de refundar as práticas avaliativas. Se a máquina é capaz de simular a cognição humana na produção de textos e soluções, a educação é confrontada com a necessidade de migrar de uma lógica de vigilância, que pune a automação, para uma pedagogia da parceria.

Este artigo propõe que a integração da IA na rotina escolar deve transitar da percepção do plágio (o uso oculto e substitutivo) para a prática da coautoria crítica (o uso explícito e colaborativo). Para tanto, analisa-se como a avaliação escolar pode evoluir para mensurar não apenas o produto final, mas o percurso intelectual, a capacidade curatorial e o julgamento ético do estudante frente às novas ferramentas digitais.

PALAVRAS-CHAVE: IA, plágio, avaliação.

ABSTRACTIVE

The meteoric rise of Generative Artificial Intelligence (AI), symbolized by the widespread adoption of ChatGPT, has triggered an unprecedented turning point in contemporary educational institutions. What initially emerged as a 'technological shock'—often met with institutional panic and futile attempts at prohibition—reveals itself, upon deeper analysis, as a catalyst for the obsolescence of traditional pedagogical models.

The core of the educational debate has shifted: the pressing question is no longer the feasibility of restricting access to AI, but rather the urgency of refounding assessment practices.

If machines are capable of simulating human cognition in the production of texts and solutions, education is confronted with the need to move away from a logic of surveillance, which punishes automation, toward a pedagogy of partnership.

This article proposes that the integration of AI into the school routine must transition from the perception of plagiarism (hidden and substitutive use) to the practice of critical co-authorship (explicit and collaborative use). To this end, it analyzes how school assessment can evolve to measure not only the final product but also the intellectual journey, the curatorial capacity, and the ethical judgment of the student in the face of new digital tools."

KEYWORDS: ADHD; Artificial Intelligence; Inclusive Education; Assistive Technologies; Personalized Learning

INTRODUÇÃO

A rápida integração da Inteligência Artificial Generativa (IAg) no cenário educacional tem provocado uma ruptura profunda nos paradigmas tradicionais de ensino e aprendizagem. Se outrora a educação focava na entrega de um "produto final" — o texto acabado, a resposta correta ou a repetição mecânica do conteúdo, o que Paulo Freire (1987) criticava como "educação bancária" — a onipresença da IA exige agora um deslocamento urgente do olhar: do produto para o processo**.**

Nesse novo ecossistema, a produção de conteúdo automatizada pela IA torna os níveis inferiores da Taxonomia de Bloom, como o lembrar e o entender (Anderson & Krathwohl, 2001), insuficientes como critérios únicos de avaliação. Surge, então, a necessidade de transitar para Avaliações Autênticas (Wiggins & McTighe, 2019), onde o estudante é

desafiado a aplicar conhecimentos em contextos complexos e reais, demonstrando uma compreensão que a máquina, por si só, não consegue replicar.

Neste cenário de simbiose entre humanos e máquinas (Lévy, 2003), o papel do aluno evolui para o de um curador intelectual. A curadoria digital e o pensamento crítico tornam-se competências centrais para navegar na "ecologia pluralista das linguagens" (Santaella, 2010), transformando a interação com a tecnologia em uma mediação produtiva para o desenvolvimento de processos psicológicos superiores (Vygotsky, 1991).

Este trabalho propõe investigar como o uso ético e estratégico da IA Generativa pode catalisar essa mudança, alinhando as metodologias ativas (Bacich & Moran, 2018) a sistemas de avaliação que valorizem o percurso cognitivo, a criticidade e o alinhamento construtivo (Biggs & Tang, 2011), garantindo que a tecnologia atue como um suporte à autonomia e não como um substituto do pensamento.

O Fantasma do Plágio e a Crise da Avaliação Tradicional

Historicamente, o sistema educacional consolidou a escrita como a "prova de fogo" do intelecto. Ensaios, resumos e dissertações eram vistos como evidências irrefutáveis de que o aluno processou e sintetizou a informação. No entanto, o advento da IA Generativa provocou o que especialistas chamam de "crise de autenticidade"**.**

Diferente do plágio tradicional — que consistia em "copiar e colar" trechos de sites ou livros — a IA não busca textos prontos; ela os constrói palavra por palavra com base em padrões estatísticos. Isso torna os softwares de detecção (como o Turnitin clássico) obsoletos, pois o texto gerado é tecnicamente "inédito", embora não seja original. Essa "invisibilidade" do plágio algorítmico gera uma paranoia institucional, onde professores se tornam investigadores, muitas vezes acusando alunos injustamente com base em detectores de IA que apresentam altos índices de falsos positivos.

Essa crise expôs uma ferida aberta na pedagogia tradicional: a prevalência da "educação bancária**"** (termo de Paulo Freire), onde o aluno apenas "deposita" informações no papel. Avaliações que pedem apenas a síntese de um tema ou a biografia de um autor são tarefas que a IA executa com perfeição. A facilidade com que a máquina resolve essas questões revela que muitas das tarefas escolares atuais exigem pouco ou nenhum pensamento crítico de alto nível, sendo meros exercícios de processamento de texto que a tecnologia já automatizou.

O impacto mais profundo, entretanto, é o rompimento do contrato didático entre professor e aluno. Quando a avaliação se torna um jogo de "gato e rato" — onde o aluno tenta burlar o sistema e o professor tenta flagrar a fraude — o aprendizado é deixado em segundo plano. A crise de confiança instalada força uma reflexão urgente: se o que avaliamos pode ser feito por uma máquina em segundos, estamos avaliando o que realmente importa? Essa fragilidade não é um defeito da IA, mas um diagnóstico de que os métodos avaliativos tradicionais pararam no tempo.

A mudança de paradigma na escrita acadêmica e escolar não implica a substituição do pensamento humano, mas a sua ampliação**.** Ao deixar de ser um "autor oculto" (utilizado para fins de plágio) e assumir o papel de colaborador, a IA Generativa reconfigura a relação entre sujeito e conhecimento.

A transição do "escritor solitário" para o "curador e editor" dialoga diretamente com o conceito de Inteligência Coletiva de Pierre Lévy. Para o autor, a técnica não é exterior ao humano, mas uma extensão de suas capacidades cognitivas. Nesse sentido, a IA atua como uma prótese cognitiva que auxilia no *brainstorming* e na estruturação, permitindo que o aluno se concentre na articulação lógica e no refinamento crítico.

Complementarmente, Lucia Santaella argumenta que vivemos a era do "humano hiper conectado", onde o letramento exige a capacidade de navegar e filtrar o oceano de dados. O aluno, portanto, assume a função de curador**,** uma competência de ordem superior que exige discernimento para selecionar o que é relevante e descartar o que é superficial ou errôneo.

Podemos interpretar a IA como uma ferramenta de mediação semiótica, conforme proposto por Lev Vygotsky. A IA pode atuar na "Zona de Desenvolvimento Proximal", servindo como o "outro mais capaz" que ajuda o aluno a superar o bloqueio da página em branco ou a organizar pensamentos complexos em tópicos. A coautoria, então, torna-se um processo de aprendizagem mediada: ao interagir com a ferramenta para refinar o estilo ou sintetizar dados, o aluno exerce o olhar crítico sobre o texto gerado, transformando a informação bruta da máquina em conhecimento pessoal internalizado.

Autores como Flower e Hayes, pioneiros nos estudos do processo de escrita, já defendiam que escrever é um processo cognitivo complexo de planejamento, tradução e revisão. Com a IA como assistente:

A IA auxilia na estruturação de mapas mentais e tópicos. Tradução/Redação: A ferramenta gera rascunhos rápidos. É aqui que o aluno deposita sua marca autoral. Como aponta Lilian Bacich no contexto das metodologias ativas, o protagonismo do aluno se manifesta na capacidade de editar e conferir intencionalidade ao texto, checando fatos e corrigindo vieses algorítmicos.

O papel da IA no apoio à pesquisa exige o que a OCDE chama de Pensamento Crítico e Criativo. Como a IA pode gerar informações falsas (alucinações), o aluno é forçado a praticar a verificação humana constante. A coautoria deixa de ser uma facilitação preguiçosa para se tornar um exercício rigoroso de validação de fontes e veracidade, elevando o padrão de exigência acadêmica.

Para lidar com essa realidade, as escolas e universidades precisam adaptar seus métodos de avaliação. Algumas estratégias incluem:

Avaliação de Processo, não apenas de Produto**:** Em vez de dar nota apenas ao texto final, o professor

Avalia as etapas (esboços, debates em sala e reflexões sobre como a IA foi utilizada).

Foco na Oralidade e Prática**:** Apresentações presenciais, debates e seminários ganham peso, pois demonstram o domínio real do conteúdo pelo aluno.

Critique a IA**:** Propor que o aluno gere um texto via IA e identifique erros, alucinações ou vieses no conteúdo gerado.

A avaliação tradicional é "somativa": ela mede o que o aluno retém ao final de um ciclo. Na era da IA, a avaliação deve ser "formativa" e continuada.

A Rastreabilidade do Pensamento**:** O professor pode solicitar o histórico de versões de um documento (Google Docs ou Word Online). Isso permite ver se o texto surgiu num "copia e cola" instantâneo ou se foi construído organicamente.

Diários de Bordo Digital: O aluno deve relatar por que escolheu determinado *prompt* e como as respostas da IA o ajudaram a mudar sua opinião inicial ou aprofundar um conceito. Avalia-se a **metacognição** (o pensar sobre o próprio pensamento).

A escrita, que por séculos foi a prova definitiva de conhecimento, agora precisa do suporte da voz para validar a autoria.

Defesa de Tese em Miniatura**:** Mesmo para trabalhos simples, a introdução de sessões de "Q&A" (Perguntas e Respostas) obriga o aluno a dominar o conteúdo. Se ele não consegue explicar um parágrafo complexo escrito pela IA, a avaliação detecta a falta de apropriação do conhecimento.

Avaliar como um aluno explica o tema para outro colega. A IA pode gerar o texto, mas a capacidade de ensinar e simplificar conceitos ainda é uma habilidade puramente humana e difícil de simular sem compreensão real.

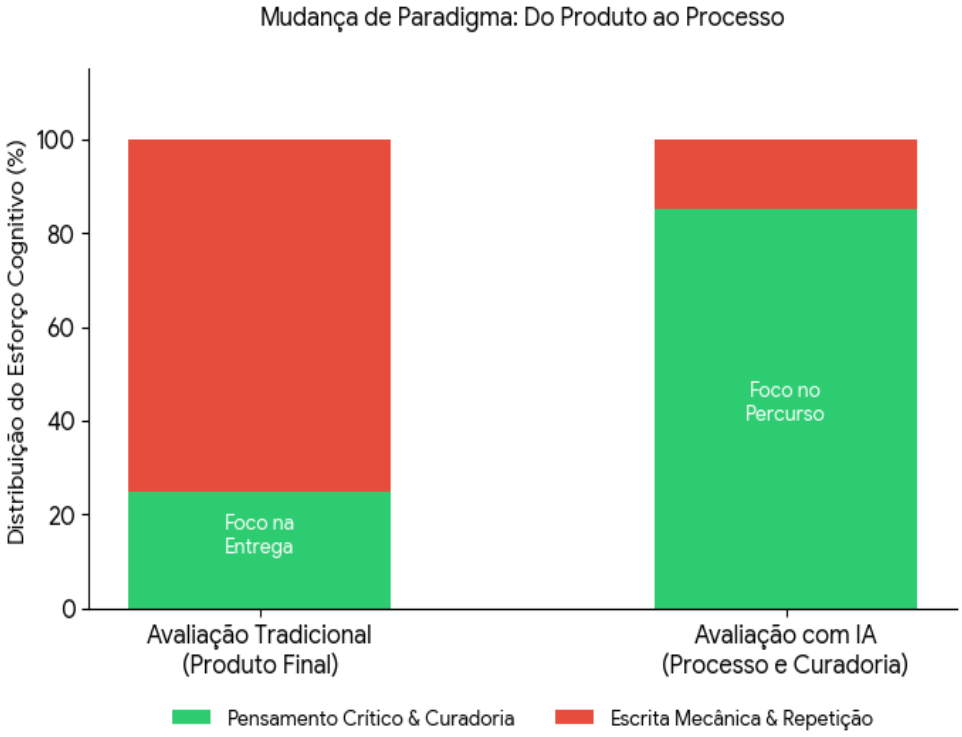
Esta é a estratégia mais sofisticada, pois transforma a IA de "máquina de respostas" em "objeto de estudo".

Identificação de "Alucinações**":** IAs generativas frequentemente inventam referências bibliográficas ou datas. Uma tarefa avaliativa eficaz é pedir que o aluno encontre e corrija três erros em um texto gerado por IA sobre um tema específico.
O aluno deve avaliar se a resposta da IA é neutra ou se reflete preconceitos (de gênero, geográficos ou culturais). Isso desenvolve o pensamento crítico de alto nível, transformando o estudante em um auditor da tecnologia, e não em um usuário passivo.

Em vez de pedir "Defina o que é inflação", o professor propõe: "Dado o cenário da padaria da esquina que aumentou o pão em 20%, como a inflação explicaria isso?". Problemas muito específicos e locais são mais difíceis de serem resolvidos genericamente por uma IA sem uma curadoria humana intensa.
Para que a avaliação deixe de ser uma "caça ao plágio" e se torne uma ferramenta de aprendizado, a pedagogia moderna sugere três pilares práticos:
Avaliação Reversa**:** O professor fornece um texto gerado por IA sobre o tema da aula, propositalmente com alguns erros factuais ou falta de profundidade. O desafio do aluno é atuar como "revisor crítico", corrigindo o texto, adicionando fontes bibliográficas reais e expandindo os argumentos. Isso avalia a capacidade de curadoria e o domínio do conteúdo.

Portfólio de Construção**:** Em vez de um trabalho final entregue de uma vez, o aluno deve apresentar o "histórico de navegação" da sua ideia. Isso inclui os *prompts* (comandos) que ele deu à IA, as respostas que descartou e como ele editou o resultado para chegar à versão definitiva. Avalia-se o processo de pensamento, não apenas o resultado.

Metodologia da Sala de Aula Invertida**:** O conteúdo teórico é estudado em casa (com auxílio da IA, se desejado), mas a produção avaliativa acontece estritamente em sala, sob supervisão, através de debates, mapas mentais feitos à mão ou resoluções de problemas complexos que exijam aplicação prática imediata.



Segundo gráfico acima na Avaliação Tradicional, a maior parte do esforço do aluno é dedicada à "escrita mecânica" (compilação de informações), o que é facilmente substituível pela IA. No novo paradigma de Avaliação com IA, o esforço se desloca para o topo da Pirâmide de Bloom: o aluno utiliza a tecnologia para as tarefas básicas e dedica seu potencial cognitivo à Curadoria e ao Pensamento Crítico**.**

A Inteligência Artificial (IA) está forçando uma reestruturação do esforço intelectual na educação.

No modelo de Avaliação Tradicional, cerca de 80% do esforço do aluno é gasto em "Escrita Mecânica e Repetição" (área vermelha). Isso inclui tarefas como formatar textos, transcrever dados e compilar informações básicas. O "Pensamento Crítico e Curadoria" (área verde) ocupa apenas uma pequena parcela do tempo, geralmente focada na entrega final do produto. A grande mudança é o deslocamento do foco, o que importa é o trabalho pronto. Como a IA pode gerar esse trabalho facilmente, essa métrica perde a validade para medir o aprendizado real.

A avaliação passa a ser sobre o processo. O professor não avalia apenas o texto final, mas como o aluno interagiu com a tecnologia, como validou as informações e como refinou os argumentos.

Com a Avaliação com IA, o gráfico mostra uma inversão drástica. A IA assume a parte mecânica e repetitiva, reduzindo-a a uma pequena fração do esforço. O aluno passa a dedicar a maior parte do seu potencial (cerca de 85%**)** ao Pensamento Crítico e Curadoria.

Nesse novo cenário, o aluno deixa de ser um "operário da escrita" para se tornar um curador intelectual. As competências exigidas agora são de ordem superior:

Discernimento**:** Identificar alucinações ou vieses na resposta da máquina.

Contextualização**:** Adaptar o conhecimento genérico da IA a problemas reais e específicos.

Argumentação: Justificar as escolhas feitas durante a construção do trabalho.

O gráfico sugere que a IA não "facilita" o trabalho no sentido de torná-lo preguiçoso, mas sim eleva a barra, exigindo que o aluno opere no topo da complexidade cognitiva em vez de perder tempo com tarefas que uma máquina executa melhor.

CONCLUSÃO

A Inteligência Artificial Generativa não decreta o fim da escrita ou da avaliação, mas o fim de um modelo pedagógico baseado na mera reprodução mecânica de informações. O percurso do "plágio ao coautor" aqui delineado exige que a escola reassuma sua função primordial: não a de uma agência de vigilância, mas a de um espaço de letramento ético e crítico. Ao integrar a IA, a educação reconhece que a competência mais valiosa do século XXI não é a posse da informação, mas a capacidade de discernir, filtrar e orquestrar o conhecimento gerado por algoritmos.

Portanto, o objetivo final da educação permanece inalterado: o desenvolvimento da autonomia intelectual. A IA deve ser compreendida como uma "nova e poderosa caneta" — um instrumento que, embora automatize tarefas braçais da escrita, exige uma carga ainda maior de pensamento crítico para ser domado. Se bem utilizada, a tecnologia não substitui o autor; ela o desafia a ser um curador mais rigoroso e um pensador mais profundo. Em última análise, a escola que abraça a coautoria crítica prepara o estudante não apenas para passar em testes, mas para habitar um mundo onde a colaboração entre humanos e máquinas será a base da inovação e da cidadania digital.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R. (org.). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001. (Fundamental para justificar o gráfico: a IA assume os níveis inferiores da pirâmide — lembrar e entender — permitindo que o aluno foque nos níveis superiores — analisar, avaliar e criar).

BACICH, Lilian; MORAN**,** José (org.). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. (Fundamental para discutir o protagonismo do aluno e a mudança no papel do professor).

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016. (Essencial se você for analisar textos gerados por IA em sua metodologia).

BIGGS, John; TANG**,** Catherine. *Teaching for Quality Learning at University*. 4. ed. Maidenhead: McGraw-Hill Education, 2011. (Base para o conceito de "Alinhamento Construtivo", que explica por que a avaliação deve focar no processo de aprendizagem e não apenas no produto final).

BROOKHART, Susan M. *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria: ASCD, 2013. (Referência prática sobre como medir a "Curadoria e o Pensamento Crítico" através de critérios claros de correção).

CETIC.br. Inteligência Artificial na Educação: usos, oportunidades e riscos no cenário brasileiro (2025). Traz dados concretos sobre a realidade do Brasil.

DIESEL, Aline; BALDEZ**,** Alda S.; MARTINS**,** Neumann L. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. (Justifica a transição do papel do aluno para o centro do processo, conforme ilustrado na barra de "Avaliação com IA").

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Utilizado para fundamentar a crítica à "educação bancária" e à repetição mecânica).

LÉVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva: Por uma Antropologia do Ciberespaço*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003. (Base para o conceito de simbiose entre humanos e máquinas).

LIMA, C. et al. Inteligência artificial e produção de trabalhos acadêmicos na graduação. *Texto Livre*, v. 17, 2024. Discute exatamente as estratégias para evitar a

dependência da IA.

OCDE. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing, 2023. (Fonte de dados globais sobre como a IA está sendo integrada aos currículos).

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem**.** Porto Alegre: Artmed, 1999. (Clássico sobre avaliação por competências)

SANTAELLA, Lucia. *A Ecologia Pluralista das Linguagens: Conectividade e Mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2010. (Essencial para discutir o "humano hiperconectado" e a curadoria digital).

SOUSA, F. R. de; MASCIA, M. A. A.; CARRASQUEIRA, K. Ética e integridade acadêmica**:** desafios e possibilidades do uso de Inteligência Artificial no processo de editoração científica. *Práxis Educativa*, v. 20, 2025

UNESCO. *ChatGPT and Artificial Intelligence in Higher Education: Quick Start Guide*. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: unesco.org. Acesso em: 24 maio 2024. (O guia oficial mais atualizado sobre ética e plágio na educação superior).

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Base teórica para a mediação tecnológica e a Zona de Desenvolvimento Proximal).

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. *Planejamento para a Compreensão: Alinhando Currículo, Avaliação e Ensino por meio da Pedagogia de Backwards Design*. Porto Alegre: Artmed, 2019. (Explica o conceito de "Avaliação Autêntica", onde o aluno deve demonstrar compreensão real em contextos complexos, invalidando o uso mecânico).

ZAWACKI-RICHTER, Olaf et al. New advances in artificial intelligence applications in higher education? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, v. 21, n. 1, 2024.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

COMO ESTIMULAR A AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

FRANCISLAINE FERREIRA LIMA PIRES [1]

Resumo

A autonomia na Educação Infantil constitui um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, sendo construída progressivamente por meio das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Este estudo tem como objetivo analisar a importância do estímulo à autonomia na Educação Infantil, articulando fundamentos teóricos e práticas pedagógicas que favoreçam esse processo. A pesquisa fundamenta-se em autores como Piaget, Vygotsky e Kishimoto, além das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando o papel do professor como mediador da aprendizagem. A metodologia utilizada foi de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa. Os resultados apontam que práticas pedagógicas intencionais contribuem significativamente para o desenvolvimento da independência, da confiança, da responsabilidade e da participação ativa das crianças, reforçando a importância de ambientes educativos organizados e de uma atuação docente sensível e reflexiva.

Palavras-chave: autonomia; Educação Infantil; desenvolvimento infantil; prática pedagógica.

Abstract Autonomy in Early Childhood Education is an essential element for children's integral development and is progressively built through daily experiences. This study aims to analyze the importance of encouraging

[1] Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Artes da Universidade de São Paulo (FAUSP). Possui pós-graduação em Gestão Educacional pela mesma instituição. Atua na área da Educação Infantil desde 1993, com experiência profissional na Prefeitura Municipal de Poá e na Prefeitura do Município de São Paulo.

autonomy in early childhood education by articulating theoretical foundations and pedagogical practices. The research is based on Piaget, Vygotsky, and Kishimoto, as well as the National Common Curricular Base (BNCC). The methodology is bibliographic with a qualitative approach. The results show that intentional pedagogical practices contribute significantly to the development of independence, confidence, responsibility, and active participation.

Keywords: autonomy; early childhood education; child development; pedagogical practice.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Esse nível de ensino não se limita apenas ao cuidado, mas envolve práticas pedagógicas intencionais que promovem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, físico e cultural. É nesse período que a criança inicia suas primeiras experiências coletivas fora do ambiente familiar, ampliando suas formas de comunicação, interação, expressão e construção de conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo ao seu redor.

Ao longo da história, a Educação Infantil passou por importantes transformações. Durante muitos anos, as instituições destinadas às crianças pequenas tinham um caráter predominantemente assistencialista, voltado apenas aos cuidados básicos. Entretanto, com os avanços sociais, políticos e educacionais, a infância passou a ser reconhecida como uma fase essencial do desenvolvimento humano, marcada por descobertas, aprendizagens e formação da identidade. A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Educação Infantil consolidou-se como um direito da criança e dever do Estado, assumindo um papel educativo indispensável na formação integral dos sujeitos.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de práticas pedagógicas centradas na criança como sujeito histórico, social e ativo no processo de aprendizagem. A BNCC destaca os direitos de

aprendizagem e desenvolvimento, garantindo que as crianças tenham oportunidades de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se em diferentes situações do cotidiano escolar. Entre os aspectos fundamentais apontados pelo documento, destaca-se a autonomia, compreendida como a capacidade da criança de agir, pensar, escolher, resolver pequenas situações do cotidiano e participar de maneira cada vez mais independente.

A construção da autonomia não acontece de forma imediata ou espontânea. Ela é desenvolvida gradativamente por meio das experiências vividas pela criança, das interações sociais estabelecidas e das mediações realizadas pelos adultos. Assim, o ambiente escolar torna-se um espaço privilegiado para favorecer esse processo, especialmente quando oferece oportunidades para que a criança faça escolhas, participe das rotinas, desenvolva responsabilidades compatíveis com sua faixa etária e seja incentivada a expressar suas opiniões, sentimentos e necessidades.

O professor possui um papel fundamental nesse contexto, pois é o mediador das experiências de aprendizagem. Suas práticas pedagógicas, sua escuta sensível e a organização dos espaços e tempos da rotina influenciam diretamente no desenvolvimento da autonomia infantil. Além disso, o ambiente escolar precisa ser acolhedor, estimulante e planejado de forma que favoreça a participação ativa das crianças nas atividades propostas. A rotina também exerce grande importância, pois possibilita segurança, organização e previsibilidade, contribuindo para que a criança compreenda os momentos do dia e desenvolva gradativamente independência em suas ações.

Outro aspecto relevante é a parceria entre escola e família. O desenvolvimento da autonomia torna-se mais significativo quando há diálogo e continuidade entre as experiências vividas em casa e no ambiente escolar. A família, assim como a escola, participa da formação da criança e pode contribuir oferecendo

oportunidades para que ela desenvolva responsabilidades, tome pequenas decisões e construa confiança em suas capacidades.

Dessa maneira, refletir sobre a autonomia na Educação Infantil significa compreender a criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento, respeitando suas potencialidades, necessidades e singularidades. Promover a autonomia é favorecer a formação de sujeitos mais confiantes, participativos, críticos e capazes de interagir com o meio de forma ativa e consciente.

Este artigo tem como objetivo analisar como a autonomia pode ser estimulada na Educação Infantil, articulando fundamentos teóricos e práticas pedagógicas. Busca-se também discutir o papel do professor, da organização do ambiente, da rotina escolar e da parceria com a família na construção desse processo, destacando a importância de experiências educativas que valorizem a participação e o protagonismo infantil.

2 O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A autonomia na Educação Infantil constitui um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento infantil, pois está relacionada à capacidade da criança de agir, pensar, decidir e participar de forma cada vez mais independente. Diversos estudiosos contribuíram para a compreensão desse processo, destacando que a criança aprende por meio das interações, das experiências e das vivências no ambiente escolar e social.

Jean Piaget compreende o desenvolvimento infantil como um processo ativo de construção do conhecimento. Para ele, a criança é protagonista de sua aprendizagem, construindo saberes a partir da interação com o meio. Essa concepção evidencia que o aprendizado ocorre por meio da ação, da experimentação e da reflexão. Nesse sentido, a autonomia está diretamente ligada à capacidade da criança de pensar por si mesma, compreendendo gradativamente as regras e participando ativamente das situações do cotidiano.

Piaget distingue dois conceitos fundamentais: a heteronomia, quando a criança depende das regras impostas pelos adultos, e a autonomia, quando consegue compreender e internalizar essas regras. Dessa forma, a escola deve proporcionar experiências que permitam à criança experimentar, questionar, resolver problemas e construir seu próprio conhecimento.

> Segundo Piaget (1998), “a inteligência não é um conhecimento adquirido, mas uma construção contínua”.

Lev Vygotsky também apresenta contribuições importantes ao enfatizar o papel das interações sociais no desenvolvimento infantil. Para o autor, o aprendizado acontece primeiro no plano social e depois é internalizado pela criança. Segundo Vygotsky (1991), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental”. Um dos conceitos centrais de sua teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e o que consegue fazer com auxílio de outra pessoa mais experiente. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador, oferecendo apoio, orientações e desafios que favorecem o desenvolvimento gradual da autonomia infantil.

Outro aspecto fundamental para a construção da autonomia é o brincar. As brincadeiras representam uma forma privilegiada de aprendizagem na infância, pois possibilitam que a criança explore o ambiente, faça escolhas, desenvolva a criatividade e construa relações sociais. Kishimoto (1998) afirma que “a brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança”. Por meio do brincar, a criança aprende a resolver conflitos, exercita a tomada de decisões e amplia sua compreensão sobre o mundo. As brincadeiras simbólicas possuem papel ainda mais significativo, pois permitem que a criança assuma diferentes papéis, experimente situações do cotidiano e desenvolva sua imaginação e iniciativa.

> “Ao brincar, a criança desenvolve iniciativa, autonomia e capacidade de tomar decisões.” (KISHIMOTO, 1988).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância da autonomia

ao estabelecer seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos valorizam a criança como sujeito ativo do processo educativo, incentivando sua participação nas experiências escolares. A BNCC (2017) destaca que “as crianças aprendem em interação com outras crianças e com adultos”, evidenciando a importância das relações e das vivências compartilhadas no ambiente escolar.

Além dos autores clássicos, estudiosos contemporâneos também ressaltam a importância da autonomia no desenvolvimento infantil. Oliveira (2010) afirma que a autonomia é construída nas relações cotidianas, especialmente quando a criança possui oportunidades de escolha e participação. Paulo Freire (1996), por sua vez, defende a educação como prática da liberdade, em que o sujeito participa ativamente do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo consciência, criticidade e independência.

No cotidiano escolar, diversas práticas pedagógicas podem favorecer o desenvolvimento da autonomia infantil. Entre elas, destacam-se a oferta de escolhas, o incentivo à resolução de problemas, a valorização das tentativas, a organização acessível dos materiais e a participação das crianças nas decisões da rotina. Essas práticas precisam ser intencionais e planejadas, considerando as necessidades, potencialidades e o desenvolvimento de cada criança.

O ambiente escolar também exerce grande influência nesse processo. Espaços organizados, acolhedores e com materiais acessíveis possibilitam que a criança explore, escolha e aja de maneira mais independente. A organização em cantinhos pedagógicos favorece a criatividade, a interação, a iniciativa e a participação ativa das crianças nas atividades propostas.

A rotina igualmente desempenha papel essencial no desenvolvimento da autonomia. Quando a criança conhece a sequência das atividades diárias, sente-se mais segura, confiante e capaz de organizar suas ações. A previsibilidade da rotina contribui para que participe das atividades com maior independência e compreensão dos momentos vivenciados no ambiente escolar.

Nesse contexto, o professor é peça fundamental no processo educativo, atuando como mediador das experiências de aprendizagem. Sua atuação deve incluir

escuta sensível, incentivo à participação, respeito ao tempo da criança e proposição de desafios adequados à faixa etária. Cabe ao educador criar oportunidades para que a criança participe ativamente das situações do cotidiano, fortalecendo sua confiança e capacidade de agir de forma autônoma.

Apesar da importância da autonomia na Educação Infantil, ainda existem desafios que dificultam sua promoção nas instituições escolares. Entre os principais obstáculos estão as práticas excessivamente dirigidas, a superproteção por parte dos adultos, a falta de formação continuada dos professores e as turmas numerosas, que muitas vezes dificultam um acompanhamento mais individualizado das crianças.

A parceria entre família e escola também é fundamental nesse processo. Quando as práticas desenvolvidas no ambiente escolar encontram continuidade em casa, a criança fortalece sua independência e desenvolve maior segurança em suas ações. A família, assim como a escola, deve oferecer oportunidades para que a criança faça escolhas, participe de pequenas responsabilidades e desenvolva confiança em suas capacidades.

Dessa forma, observa-se que práticas pedagógicas intencionais e ambientes acolhedores favorecem significativamente o desenvolvimento da autonomia infantil. Crianças que vivenciam experiências que estimulam a participação, a exploração e a tomada de decisões tendem a tornar-se mais confiantes, participativas, responsáveis e preparadas para interagir de forma ativa e consciente na sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste trabalho evidenciam que a autonomia na Educação Infantil é um processo construído gradualmente, por meio das experiências, das interações e das vivências proporcionadas à criança no cotidiano escolar e familiar. A criança desenvolve autonomia quando tem oportunidades de participar, explorar, fazer escolhas, resolver pequenas

situações e expressar seus sentimentos, pensamentos e opiniões de maneira respeitada e valorizada.

Compreende-se que o desenvolvimento da autonomia não acontece de forma espontânea, mas depende de práticas pedagógicas intencionais e de um ambiente acolhedor que favoreça a participação ativa da criança. Nesse contexto, o professor possui papel fundamental como mediador das aprendizagens, incentivando a curiosidade, a iniciativa, a criatividade e a confiança da criança em suas próprias capacidades. Da mesma forma, a organização do ambiente e da rotina escolar influencia diretamente esse processo, pois espaços acessíveis, seguros e planejados contribuem para que a criança aja com maior independência e segurança.

Além da escola, a família também exerce grande importância na construção da autonomia infantil. Quando escola e família atuam em parceria, oferecendo oportunidades para que a criança participe das decisões e desenvolva responsabilidades adequadas à sua faixa etária, o processo de desenvolvimento torna-se mais significativo e consistente.

Os estudos de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Tizuko Morchida Kishimoto e Paulo Freire reforçam que a criança aprende por meio das relações, das experiências e da participação ativa em seu processo de aprendizagem. Dessa maneira, promover a autonomia significa reconhecer a criança como sujeito de direitos, capaz de construir conhecimentos, desenvolver habilidades e atuar de forma participativa no meio em que vive.

Conclui-se, portanto, que estimular a autonomia na Educação Infantil é contribuir para a formação de sujeitos mais críticos, confiantes, responsáveis e preparados para a vida em sociedade. Mais do que ensinar conteúdos, a escola tem o compromisso de proporcionar experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, respeitando sua individualidade, seu tempo e suas

potencialidades.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida Kishimoto. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean Piaget. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

VYGOTSKY, Lev Vygotsky. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DOS COMBINADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FRANCISLAINE FERREIRA LIMA PIRES[2]

Resumo

Na Educação Infantil, os combinados fazem parte do dia a dia e vão muito além de simples regras. Eles ajudam a organizar a convivência, trazem segurança para as crianças e favorecem relações mais respeitosas. Ao longo deste texto, propõe-se uma reflexão sensível sobre como esses acordos contribuem para o desenvolvimento social, emocional e da autonomia infantil. Destaca-se, ainda, o papel do professor como mediador nesse processo, evidenciando que a construção coletiva dos combinados fortalece vínculos e promove um ambiente acolhedor, participativo e significativo para as crianças.

Palavras-chave:combinados; educação infantil; convivência; autonomia; desenvolvimento infantil.

Abstract

In Early Childhood Education, agreements are part of everyday life and go far beyond simple rules. They help organize coexistence, provide children with a sense of security, and encourage respectful relationships. This article reflects on how these agreements contribute to children's social, emotional, and autonomy development, highlighting the teacher's role in building them collaboratively and fostering a welcoming and meaningful environment.

[2] Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Artes da Universidade de São Paulo (FAUSP). Possui pós-graduação em Gestão Educacional pela mesma instituição. Atua na área da Educação Infantil desde 1993, com experiência profissional na Prefeitura Municipal de Poá e na Prefeitura do Município de São Paulo.

Keywords: agreements; early childhood education; coexistence; autonomy; child development.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui um espaço rico em experiências, descobertas, aprendizagens e interações sociais. É nesse ambiente que a criança inicia, de maneira mais estruturada, sua convivência coletiva, ampliando suas formas de comunicação, expressão e participação no grupo. A escola torna-se um dos primeiros espaços sociais frequentados regularmente pela criança além do ambiente familiar, oferecendo inúmeras oportunidades de convivência com diferentes pessoas, culturas, sentimentos e modos de pensar. Nesse contexto, ela aprende a compartilhar brinquedos, esperar sua vez, ouvir o outro, lidar com frustrações, resolver conflitos e construir vínculos afetivos.

O cotidiano da Educação Infantil é marcado por situações diversas que exigem organização, mediação e diálogo constante. Durante as brincadeiras, nas rodas de conversa, nos momentos de alimentação, higiene e atividades coletivas, surgem desafios relacionados ao convívio entre as crianças. É comum que ocorram disputas por brinquedos, dificuldades em respeitar limites, conflitos durante as brincadeiras ou mesmo situações em que as crianças ainda não conseguem expressar seus sentimentos de forma adequada. Diante dessa realidade, o papel do educador torna-se fundamental para orientar, acolher e promover experiências que favoreçam o desenvolvimento social e emocional das crianças.

Nesse cenário, os combinados se apresentam como um importante recurso pedagógico dentro da Educação Infantil. Diferentemente de regras impostas de maneira rígida e autoritária, os combinados são construídos coletivamente e possuem significados que fazem sentido para as crianças. Eles surgem a partir das necessidades do grupo e são elaborados com a participação ativa das crianças, favorecendo o sentimento de pertencimento e

responsabilidade coletiva. Quando as crianças participam da construção dos combinados, elas compreendem melhor a importância de determinadas atitudes e passam a perceber que suas ações impactam diretamente o bem-estar de todos.

Os combinados contribuem significativamente para a organização da rotina escolar e para a construção de um ambiente mais seguro, acolhedor e harmonioso. Eles ajudam as crianças a entenderem limites, a desenvolverem autonomia e a construírem relações mais respeitosas. Além disso, proporcionam maior previsibilidade ao cotidiano, o que é extremamente importante na Educação Infantil, já que a rotina organizada transmite segurança emocional às crianças. Saber o que pode ou não ser feito, compreender os momentos da rotina e reconhecer as responsabilidades de cada um favorece a adaptação ao ambiente escolar e fortalece a convivência coletiva.

É importante destacar que os combinados não devem ser vistos apenas como instrumentos de controle do comportamento infantil. Sua função vai muito além disso. Eles representam oportunidades educativas que contribuem para a formação integral da criança, favorecendo o desenvolvimento de valores como respeito, empatia, solidariedade, cooperação e responsabilidade. Quando a criança compreende o porquê dos combinados, ela deixa de agir apenas por medo de punições e passa a refletir sobre suas atitudes, entendendo as consequências de suas ações para si mesma e para o grupo.

A construção coletiva dos combinados também fortalece o diálogo dentro da sala de aula. Durante esse processo, as crianças têm a oportunidade de expressar suas opiniões, relatar situações do cotidiano e pensar, junto aos colegas e ao professor, em maneiras de tornar o ambiente mais agradável para todos. Essa prática contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, da escuta atenta e da participação social. Além disso, favorece a construção da identidade e da autonomia, uma vez que a criança percebe que sua opinião é

valorizada e considerada importante no grupo.

Outro aspecto relevante é que os combinados auxiliam no desenvolvimento da autorregulação emocional. Na Educação Infantil, as crianças ainda estão aprendendo a lidar com emoções como raiva, tristeza, frustração e ansiedade. Muitas vezes, elas não conseguem controlar impulsos ou resolver conflitos sem a ajuda de um adulto. Nesse sentido, os combinados funcionam como referências que orientam as atitudes e ajudam as crianças a compreenderem formas mais adequadas de convivência. Ao serem constantemente retomados pelo professor de maneira acolhedora e respeitosa, os combinados contribuem para que as crianças desenvolvam gradativamente maior controle emocional e capacidade de resolver problemas de forma pacífica.

Além disso, os combinados favorecem a construção do senso de coletividade. A criança aprende que viver em grupo exige cooperação e respeito mútuo. Ela passa a compreender que suas ações afetam os colegas e que todos possuem direitos e deveres dentro do ambiente escolar. Essa aprendizagem é extremamente importante para a formação cidadã, pois contribui para o desenvolvimento de atitudes éticas e responsáveis desde os primeiros anos de vida.

O trabalho com combinados também está diretamente relacionado às interações sociais, consideradas fundamentais para o desenvolvimento infantil. De acordo com teorias do desenvolvimento, especialmente as contribuições de Lev Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio das interações estabelecidas com o outro e com o meio social. Nesse sentido, o professor atua como mediador, auxiliando as crianças na construção de conhecimentos, valores e formas de convivência. Os combinados tornam-se, portanto, instrumentos que favorecem essas mediações e possibilitam aprendizagens significativas relacionadas à vida em sociedade.

Outro ponto importante é que os combinados precisam ser constantemente revisitados no cotidiano escolar. Não basta construí-los no início do ano e deixá-los expostos na parede da sala. É necessário retomá-los diariamente, especialmente diante das situações de conflito ou dificuldades vivenciadas pelo grupo. O professor deve utilizar os combinados como ferramentas de reflexão, ajudando as crianças a pensarem sobre suas atitudes e sobre maneiras mais respeitosas de agir. Esse processo deve ocorrer sempre de forma acolhedora, sem humilhações ou punições excessivas, respeitando o tempo e o desenvolvimento de cada criança.

A ludicidade também pode ser uma grande aliada no trabalho com combinados. Na Educação Infantil, as aprendizagens acontecem principalmente por meio das brincadeiras, histórias, músicas e experiências significativas. Por isso, os combinados podem ser apresentados e retomados de forma lúdica, utilizando cartazes ilustrados, rodas de conversa, dramatizações, músicas e histórias infantis. Essas estratégias tornam o processo mais significativo e acessível às crianças pequenas, facilitando a compreensão e a participação do grupo.

A parceria entre escola e família também desempenha um papel essencial nesse processo. Quando família e escola compartilham valores e orientações semelhantes sobre respeito, diálogo e convivência, a criança sente-se mais segura e compreende com maior clareza os limites necessários para a vida em sociedade. Por isso, é importante que os responsáveis conheçam os combinados trabalhados na escola e compreendam sua importância para o desenvolvimento infantil. O diálogo entre educadores e famílias fortalece o trabalho pedagógico e contribui para a formação de crianças mais conscientes, respeitosas e participativas.

Além dos benefícios relacionados ao convívio social, os combinados também favorecem o processo de aprendizagem. Um ambiente organizado,

acolhedor e respeitoso cria condições mais adequadas para que as crianças explorem, brinquem, experimentem e aprendam. Quando o grupo consegue conviver de forma mais harmoniosa, o professor pode desenvolver as atividades com maior tranquilidade e as crianças participam das experiências propostas com mais segurança e envolvimento.Dessa forma, trabalhar com combinados na Educação Infantil é também uma maneira de educar para a convivência democrática e cidadã. É ensinar, desde cedo, que viver em sociedade exige respeito às diferenças, empatia, diálogo e responsabilidade coletiva. Trata-se de um processo contínuo, construído diariamente nas relações estabelecidas dentro do ambiente escolar. Os combinados não são apenas regras; são instrumentos educativos que ajudam as crianças a compreenderem valores fundamentais para a vida em grupo.

2 OS COMBINADOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Os combinados fazem parte da rotina da Educação Infantil e estão presentes em diversos momentos do dia. Desde a organização da sala até as interações durante as brincadeiras, eles orientam atitudes e contribuem para a convivência coletiva.

Esses acordos podem envolver ações simples, como guardar os brinquedos após o uso, respeitar a fala do colega, esperar a vez ou cuidar dos materiais. Embora pareçam pequenas atitudes, elas são fundamentais para a construção de valores e para o desenvolvimento social.

Quando vivenciados no cotidiano, os combinados deixam de ser apenas orientações verbais e passam a fazer parte da cultura do grupo. As crianças começam a internalizar essas práticas, reproduzindo-as de forma espontânea em diferentes situações.

Um dos aspectos mais importantes dos combinados é a sua construção coletiva. Quando as crianças participam da elaboração desses acordos, elas se sentem pertencentes ao grupo e mais responsáveis por cumpri-los.

Esse processo pode acontecer por meio de rodas de conversa, nas quais o

professor escuta as crianças, valoriza suas falas e constrói, junto com elas, os combinados necessários para a convivência.

Ao serem ouvidas, as crianças percebem que suas opiniões são importantes. Isso fortalece a autoestima, o senso de pertencimento e o compromisso com o coletivo.

O professor desempenha um papel fundamental na construção e manutenção dos combinados. Ele atua como mediador, orientando as crianças, ajudando-as a compreender os acordos e intervindo quando necessário.

Mais do que explicar regras, o professor precisa dar sentido a elas. Isso significa contextualizar, dialogar e, principalmente, ser exemplo. As crianças aprendem muito mais pelo que observam do que pelo que escutam.

Assim, atitudes como respeito, escuta, paciência e empatia precisam estar presentes na prática docente, pois são essas experiências que irão marcar o desenvolvimento das crianças.

Os combinados contribuem significativamente para o desenvolvimento emocional das crianças. Ao vivenciarem regras construídas coletivamente, elas aprendem a lidar com frustrações, a resolver conflitos e a respeitar limites.

Ambientes organizados e previsíveis proporcionam segurança emocional, o que favorece a confiança e a autonomia. A criança passa a compreender que existem limites, mas que esses limites têm sentido e estão relacionados ao bem-estar coletivo.

A construção e compreensão dos combinados favorecem o desenvolvimento da autonomia. Quando a criança entende o que é esperado dela, ela passa a agir com mais independência.

> Segundo Lev Vygotsky (1991), o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais e da mediação do outro, o que reforça a importância dos combinados na Educação Infantil como prática que favorece a convivência, a autonomia e a construção coletiva de valores.

Esse processo acontece de forma gradual, por meio das experiências vividas no cotidiano. A autonomia não se constrói de forma isolada, mas nas relações e nas interações com o outro.

Apesar de sua importância, nem sempre os combinados são respeitados. Em muitos momentos, as crianças testam limites, esquecem acordos ou agem impulsivamente.

Nesses casos, é fundamental que o professor retome os combinados com diálogo, paciência e acolhimento. O erro deve ser entendido como parte do processo de aprendizagem, e não como motivo de punição.

Diversas estratégias podem ser utilizadas para trabalhar os combinados na Educação Infantil:

Rodas de conversa;

Cartazes ilustrativos;

Contação de histórias;

Brincadeiras;

Reforço positivo.

Essas práticas tornam o processo mais significativo, pois aproximam os combinados da realidade das crianças e favorecem a aprendizagem de forma lúdica.

A escuta é um elemento essencial na construção dos combinados. Quando a criança se sente ouvida, ela participa mais, se envolve e se responsabiliza pelo coletivo.

O diálogo fortalece vínculos, promove o respeito e contribui para a construção de um ambiente acolhedor. Mais do que ensinar regras, é preciso construir relações.

A compreensão dos combinados na Educação Infantil pode ser ampliada quando articulada às contribuições de teóricos do desenvolvimento infantil.

A perspectiva sociocultural destaca que o aprendizado ocorre por meio da interação social e da mediação. Nesse sentido, os combinados podem ser compreendidos como instrumentos culturais que auxiliam a criança a internalizar normas sociais e formas de convivência.

> Segundo Jean Piaget (1973), a criança constrói seu conhecimento por meio das interações com o meio e das experiências vividas no cotidiano, desenvolvendo gradativamente noções de respeito, cooperação e convivência

social. Nesse sentido, os combinados na Educação Infantil favorecem a construção da autonomia e das relações coletivas.

No campo do desenvolvimento moral, compreende-se que a criança passa de uma postura baseada na obediência para uma compreensão mais autônoma das regras. Quando participa da construção dos combinados, ela atribui significado às normas e compreende sua importância.

A dimensão afetiva também se mostra essencial. O desenvolvimento emocional está diretamente ligado às experiências vividas pela criança. Assim, ambientes que valorizam o diálogo, o respeito e a escuta contribuem para a construção de vínculos e para o desenvolvimento integral.

Além disso, o brincar se apresenta como um espaço privilegiado de aprendizagem. Nas brincadeiras, as crianças vivenciam regras, negociam, experimentam papéis sociais e constroem conhecimentos de forma significativa. Dessa forma, os combinados não devem ser vistos apenas como estratégias organizacionais, mas como instrumentos pedagógicos que contribuem para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.

Ao analisar a prática dos combinados no cotidiano escolar, percebe-se que, em muitos contextos, eles ainda são tratados de forma superficial. Muitas vezes, aparecem apenas como listas prontas, impostas pelos adultos, sem a participação efetiva das crianças.

Essa abordagem reduz o potencial pedagógico dos combinados, transformando-os em instrumentos de controle, e não de construção.

Por outro lado, quando o professor se dispõe a escutar, dialogar e construir junto com as crianças, a dinâmica da sala se transforma. Os combinados deixam de ser apenas palavras em um cartaz e passam a ser vividos nas atitudes, nas relações e nas escolhas do dia a dia.

Trabalhar com combinados exige sensibilidade, tempo e intencionalidade. Exige também uma reflexão constante sobre a prática docente. É preciso questionar: estamos formando crianças obedientes ou sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade?

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os combinados, quando construídos de forma coletiva e significativa, tornam-se ferramentas essenciais para a convivência na Educação Infantil.

Mais do que organizar a rotina, eles contribuem para a formação de sujeitos mais conscientes, autônomos e respeitosos.

O professor, nesse processo, assume um papel fundamental como mediador, orientador e exemplo. Sua postura influencia diretamente a forma como as crianças compreendem e vivenciam os combinados.

Investir nessa prática é investir em uma educação mais humana, que valoriza o diálogo, a escuta e as relações. É compreender que educar vai além de ensinar conteúdos: é formar pessoas capazes de viver em sociedade de forma ética e responsável.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

FRANCISLAINE FERREIRA LIMA PIRES[3]

Resumo

Falar sobre inclusão escolar é, acima de tudo, falar sobre o direito de existir, aprender e pertencer. Trata-se de reconhecer que cada aluno carrega uma história, um ritmo e uma forma própria de se relacionar com o mundo. No caso dos estudantes com deficiência intelectual, esse olhar precisa ser ainda mais sensível, pois envolve compreender desafios, mas também valorizar potencialidades que muitas vezes passam despercebidas em práticas tradicionais de ensino.

A inclusão, nesse sentido, não pode ser reduzida ao cumprimento de leis ou à presença física do aluno na sala de aula. Ela se constrói no cotidiano, nas relações, nas escolhas pedagógicas e, principalmente, na forma como a escola enxerga seus estudantes. Este trabalho propõe uma reflexão ampliada sobre os caminhos que favorecem a inclusão escolar, abordando aspectos como adaptação curricular, uso de recursos pedagógicos e tecnológicos, formação docente, acolhimento, vínculo afetivo e a importância da parceria com a família. Ao longo do texto, busca-se evidenciar que a inclusão é um processo coletivo, que exige envolvimento de toda a comunidade escolar e compromisso com práticas mais humanas, flexíveis e significativas. Conclui-se que incluir é transformar — não apenas a trajetória do aluno com deficiência, mas a própria escola, que se torna mais justa, sensível e preparada para acolher a diversidade.

Palavras-chave: inclusão escolar; deficiência intelectual; práticas pedagógicas; educação inclusiva.

[3] Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Artes da Universidade de São Paulo (FAUSP). Possui pós-graduação em Gestão Educacional pela mesma instituição. Atua na área da Educação Infantil desde 1993, com experiência profissional na Prefeitura Municipal de Poá e na Prefeitura do Município de São Paulo.

Abstract

Talking about school inclusion is, above all, about the right to exist, learn, and belong. It means recognizing that every student has their own story, rhythm, and way of understanding the world. For students with intellectual disabilities, this perspective becomes even more important, as it involves acknowledging challenges while also valuing their unique potential.

Inclusion cannot be limited to legal compliance or physical presence in the classroom. It is built daily through relationships, teaching practices, and the way schools perceive their students. This article reflects on meaningful strategies that support inclusive education, including curriculum adaptation, pedagogical and technological resources, teacher training, emotional support, and family involvement.

It highlights that inclusion is a collective process that requires commitment from the entire school community. Ultimately, inclusion transforms not only the student's experience but also the school itself, making it more equitable, empathetic, and responsive to diversity.

Keywords: school inclusion; intellectual disability; inclusive education; teaching practices.

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a escola foi um espaço que acolhia apenas alguns. Muitos alunos, especialmente aqueles com deficiência, ficaram à margem, sem acesso real à aprendizagem e sem oportunidades de participação. A história da educação revela esse cenário de exclusão, marcado por preconceitos, falta de recursos e pela crença equivocada de que algumas crianças não eram capazes de aprender. Aos poucos, porém, esse cenário vem sendo transformado por avanços legais, sociais e pedagógicos que passaram a reconhecer a educação como um direito de todos.

Hoje, falar em inclusão escolar é falar em direito, respeito e dignidade. É reconhecer que toda criança tem potencial para aprender, se desenvolver e participar ativamente da vida escolar quando encontra oportunidades,

acolhimento e práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades. A inclusão representa não apenas a entrada do aluno na escola regular, mas a garantia de sua permanência com qualidade, participação e aprendizagem significativa.

No entanto, apesar dos avanços conquistados por meio das políticas públicas e da legislação, ainda existe uma distância entre o que está previsto nas leis e o que acontece na prática dentro das escolas. Muitas vezes, o aluno com deficiência intelectual está fisicamente presente na sala de aula, mas continua excluído das atividades, das interações e das experiências de aprendizagem. Isso demonstra que a inclusão vai muito além da matrícula: ela exige mudanças de postura, sensibilidade, formação continuada dos educadores e reorganização das práticas pedagógicas.

A deficiência intelectual envolve limitações que podem afetar o desenvolvimento cognitivo, social e adaptativo. Entretanto, essas limitações não definem a criança, nem determinam até onde ela pode chegar. Cada aluno possui potencialidades, formas próprias de aprender, interesses, sentimentos e capacidades que precisam ser reconhecidos e valorizados. O papel da escola é justamente compreender essas singularidades e criar estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante, respeitando seu tempo, suas necessidades e suas possibilidades.

Nesse contexto, o professor assume um papel essencial no processo inclusivo. Mais do que transmitir conteúdos, ele precisa construir vínculos, promover interações, adaptar atividades, diversificar metodologias e criar um ambiente acolhedor, onde todos os alunos se sintam pertencentes. Pequenas atitudes do cotidiano, como incentivar a participação, valorizar conquistas, estimular a autonomia e promover o respeito às diferenças, fazem grande diferença na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Além disso, a inclusão escolar não deve ser responsabilidade apenas do professor da sala regular ou do Atendimento Educacional Especializado. Trata-se de um compromisso coletivo que envolve toda a comunidade escolar: gestão, equipe pedagógica, funcionários, famílias e os próprios estudantes. Quando a escola trabalha de forma colaborativa, amplia as possibilidades de aprendizagem, convivência e desenvolvimento para todos.

Outro aspecto importante é compreender que a inclusão beneficia não somente o aluno com deficiência intelectual, mas toda a turma. A convivência com as diferenças favorece o desenvolvimento da empatia, do respeito, da solidariedade e da valorização da diversidade humana. As crianças aprendem, desde cedo, que cada pessoa possui características próprias e que todos têm direito de participar e aprender juntos.

Dessa forma, refletir sobre inclusão escolar é refletir sobre uma educação mais humana, democrática e sensível às necessidades reais dos estudantes. Mais do que cumprir leis ou adaptar atividades, incluir significa acreditar nas capacidades de cada criança e garantir oportunidades para que ela se desenvolva plenamente. Este trabalho busca, portanto, ampliar o olhar sobre as práticas inclusivas voltadas aos alunos com deficiência intelectual, aproximando a discussão da realidade escolar e reforçando a importância de construir espaços educativos mais acolhedores, acessíveis e verdadeiramente inclusivos.

2 INCLUSÃO MAIS DO QUE UM CONCEITO, UMA ATITUDE

A inclusão não acontece apenas porque está prevista em lei. Ela acontece quando a escola decide, de fato, acolher. Isso envolve escolhas diárias, desde a forma como o professor organiza sua aula até a maneira como os colegas se relacionam entre si (BRASIL, 2015).
Incluir é reconhecer que a diferença não é um problema, mas uma característica humana. É entender que todos aprendem, mas não da mesma forma, nem no

mesmo tempo. Quando a escola compreende isso, ela deixa de tentar “padronizar” os alunos e passa a valorizar suas singularidades (MANTOAN, 2006).

> Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan, “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2006

Essa reflexão mostra que a inclusão não beneficia apenas um grupo específico de estudantes, mas transforma a escola como um todo, tornando-a mais democrática, humana e acessível.

Um dos caminhos mais importantes para a inclusão é a adaptação das atividades. E aqui é importante desmistificar: adaptar não é diminuir, simplificar excessivamente ou “facilitar”. Adaptar é tornar possível.

Às vezes, pequenas mudanças fazem grande diferença. Usar imagens, oferecer exemplos concretos, dividir tarefas em etapas menores, permitir diferentes formas de resposta — tudo isso contribui para que o aluno compreenda melhor o conteúdo. Quando o currículo se torna flexível, ele deixa de ser uma barreira e passa a ser um instrumento de inclusão (SANTOS, 2012).

Além disso, é importante compreender que cada criança possui suas próprias potencialidades, formas de expressão e ritmos de desenvolvimento. A prática pedagógica inclusiva exige sensibilidade para observar essas diferenças e criar estratégias que favoreçam a participação de todos. Quando o professor planeja pensando na diversidade da turma, ele amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes.

Vivemos em um tempo em que os recursos tecnológicos podem ser grandes aliados da educação. Para alunos com deficiência intelectual, esses recursos podem facilitar a comunicação, estimular o interesse e promover autonomia.

Jogos educativos, vídeos, aplicativos interativos e materiais visuais ajudam a tornar o aprendizado mais acessível e significativo. Mas o mais importante não é a ferramenta em si — é a intenção pedagógica por trás dela.

Quando o professor utiliza esses recursos com planejamento, ele amplia as possibilidades de aprendizagem e cria novas formas de participação (SANTOS, 2012).

As tecnologias assistivas também desempenham um papel importante nesse processo. Recursos simples, como pranchas de comunicação, materiais adaptados, imagens e dispositivos digitais, podem favorecer significativamente a participação do aluno nas atividades escolares. Dessa forma, a escola passa a construir caminhos mais acessíveis para que todos consigam aprender e se desenvolver.

Não há inclusão sem o professor. É ele quem, no dia a dia, constrói pontes entre o aluno e o conhecimento. Mas é preciso reconhecer: muitos professores ainda se sentem inseguros diante da inclusão. E isso não é falta de vontade — muitas vezes é falta de apoio, formação e condições de trabalho.

Por isso, investir na formação continuada é essencial. Estudar, trocar experiências e refletir sobre a prática fortalece o professor e amplia seu olhar. Quando ele se sente preparado, consegue atuar com mais confiança, sensibilidade e criatividade (MANTOAN, 2006).

Além da formação, o apoio da equipe gestora e pedagógica é indispensável. O professor não deve carregar sozinho a responsabilidade da inclusão. A construção de práticas inclusivas depende do trabalho coletivo, da troca de experiências e do diálogo constante entre todos os profissionais da escola.

Aprender não é apenas um processo cognitivo — é também emocional. Um aluno que se sente acolhido, respeitado e valorizado aprende melhor.

O vínculo entre professor e aluno faz toda a diferença. Um olhar atento, uma escuta sensível, um gesto de cuidado — tudo isso contribui para que o aluno se sinta pertencente. E quando há pertencimento, há participação. E quando há participação, há aprendizagem (UNESCO, 1994).

A afetividade, nesse contexto, torna-se um elemento essencial da prática pedagógica. Crianças que vivenciam relações positivas na escola desenvolvem mais segurança, autonomia e confiança em suas capacidades. A inclusão

verdadeira acontece quando o aluno percebe que é valorizado não apenas por aquilo que consegue fazer, mas por quem ele é.

A inclusão não acontece apenas dentro da escola. Ela continua em casa, nas relações familiares, no acompanhamento diário. Quando escola e família caminham juntas, o processo se fortalece. O diálogo permite compreender melhor o aluno, alinhar expectativas e construir estratégias mais eficazes. A família precisa ser acolhida, ouvida e valorizada. Ela não é apenas espectadora — é parte fundamental desse processo (BRASIL, 2015).

Muitas famílias também enfrentam inseguranças, dúvidas e dificuldades diante do processo de inclusão. Por isso, a escola precisa criar espaços de escuta, orientação e acolhimento, fortalecendo a parceria e construindo uma relação de confiança mútua.

Incluir não é tarefa de uma pessoa só. É um compromisso coletivo. Gestores, professores, equipe pedagógica, funcionários e alunos — todos têm um papel importante na construção de uma escola inclusiva. Quando há colaboração, o ambiente se torna mais acolhedor, mais justo e mais humano.

A inclusão, nesse sentido, transforma não apenas o aluno com deficiência, mas toda a comunidade escolar (UNESCO, 1994). Uma escola inclusiva ensina valores fundamentais para a convivência em sociedade, como respeito, empatia, solidariedade e valorização das diferenças. Assim, mais do que garantir acesso à educação, incluir significa garantir dignidade, participação e oportunidades reais de aprendizagem para todos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível perceber que a inclusão escolar é um caminho que se constrói diariamente, com desafios, aprendizados e muitas possibilidades. Não existe uma fórmula pronta. Cada aluno é único, e cada contexto escolar também é. Mas existem princípios que fazem toda a diferença: acolher, respeitar, adaptar, dialogar e acreditar.

A inclusão exige paciência, sensibilidade e compromisso. Exige olhar para o aluno além de suas dificuldades e reconhecer suas potencialidades. Isso significa compreender que todos têm capacidade de aprender quando

encontram oportunidades, apoio e estratégias adequadas às suas necessidades.

Durante muitos anos, a educação foi marcada pela exclusão e pela ideia de que apenas alguns poderiam aprender. Hoje, apesar dos avanços nas leis e nas políticas públicas, ainda existem muitos desafios dentro das escolas, como a falta de recursos, formação insuficiente dos professores e barreiras atitudinais que dificultam a participação plena de todos os estudantes. Por isso, falar de inclusão é também falar da necessidade de transformação das práticas pedagógicas e das relações humanas dentro do ambiente escolar.

Mais do que adaptar atividades, incluir significa construir uma escola capaz de reconhecer e valorizar a diversidade. Significa compreender que as diferenças enriquecem o processo educativo e tornam a convivência mais humana, empática e respeitosa. Quando a escola se organiza para atender todos os alunos, ela promove não apenas aprendizagem, mas também pertencimento, autonomia e participação social.

Outro aspecto importante é o papel do professor nesse processo. É ele quem, no cotidiano da sala de aula, cria possibilidades, incentiva a participação e estabelece vínculos que favorecem o desenvolvimento do aluno. No entanto, para que isso aconteça de forma efetiva, é fundamental que o educador tenha apoio, formação continuada e condições adequadas de trabalho. A inclusão não pode ser responsabilidade de apenas um profissional, mas sim um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar.

Além disso, a parceria entre escola e família mostrou-se essencial para o desenvolvimento dos estudantes. Quando há diálogo, confiança e troca de informações, o processo educativo se fortalece e se torna mais significativo. A família precisa sentir-se acolhida e participante da trajetória escolar da criança, contribuindo junto à escola para seu desenvolvimento integral.

Também foi possível compreender que os recursos pedagógicos e tecnológicos podem favorecer significativamente a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Jogos, materiais visuais, tecnologias assistivas e metodologias diversificadas ampliam as formas de participação e tornam o

ensino mais acessível. Contudo, nenhum recurso substitui a sensibilidade, a escuta e o compromisso humano presentes na prática docente.

Mais do que uma obrigação legal, incluir é um ato de humanidade. É escolher construir uma escola onde todos tenham espaço, voz e oportunidade de aprender. É acreditar que a educação tem o poder de transformar vidas, romper preconceitos e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, conclui-se que a inclusão escolar não beneficia apenas o aluno com deficiência, mas toda a comunidade escolar. Ela ensina valores fundamentais, como respeito, empatia, solidariedade e convivência com as diferenças. Quando a inclusão acontece de forma verdadeira, a escola deixa de ser apenas um lugar de ensino — e se torna um espaço de transformação, acolhimento e construção de cidadania para todo

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

Maria Teresa Eglér Mantoan. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

HAIDEE DE LOURDES PEREIRA ROCHA DE ARAÚJO

Resumo

Este artigo aborda a importância da intencionalidade pedagógica na Educação Infantil, no sentido de qualificar as vivências e experiências que são proporcionadas às crianças, amparadas nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a fim de que sejam significativas. Busca-se identificar os documentos que orientam as perspectivas da intencionalidade pedagógica, com o objetivo de atender às diversas necessidades das crianças e promover seu desenvolvimento integral. O foco deste estudo é verificar as concepções de currículo para a Educação Infantil, observando como a intencionalidade pedagógica pode favorecer as práticas e vivências, qualificando e potencializando o cotidiano das crianças e suas infâncias nas instituições de Educação Infantil. A metodologia de pesquisa adotada foi a bibliográfica, com base teórica em autores como Martins (2009), Gonçalves (2021) e Campos (2021). Constatou-se, por meio da pesquisa, que a discussão sobre a importância da clareza da intencionalidade pedagógica nas propostas realizadas com as crianças na Educação Infantil pode favorecer as práticas pedagógicas e qualificar as experiências e vivências das crianças nas instituições escolares, auxiliando em seu desenvolvimento e aprendizagem de forma a garantir sua participação, o protagonismo infantil, a escuta ativa e olhar atento, que permitem

práticas pedagógicas mais significativas.

Palavras-chave: Educação Infantil, Aprendizagem, Intencionalidade Pedagógica.

Abstract

This article addresses the importance of pedagogical intentionality in Early Childhood Education, with the aim of enhancing the experiences provided to children, grounded in their rights to learning and development, so that these experiences are meaningful. It seeks to identify the documents that guide perspectives on pedagogical intentionality, in order to meet the diverse needs of children and promote their holistic development. The focus of this study is to examine conceptions of curriculum in Early Childhood Education, observing how pedagogical intentionality can support practices and experiences, enriching and strengthening children's daily lives and their childhoods within educational institutions. The research methodology adopted was bibliographic, with a theoretical foundation based on authors such as Martins (2009), Gonçalves (2021), and Campos (2021). The findings indicate that discussing the importance of clearly defined pedagogical intentionality in proposals developed with children in Early Childhood Education can enhance pedagogical practices and improve the quality of children's experiences in educational settings. This, in turn, supports their development and learning while ensuring their participation, fostering child protagonism, active listening, and attentive observation—elements that contribute to more meaningful pedagogical practices.

Keywords: Early Childhood Education, Learning, Pedagogical Intentionality.

1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, estabelecem que a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, é ofertada em creches e pré-escolas. Esses espaços caracterizam-se como ambientes institucionais não familiares, organizados como estabelecimentos educativos públicos ou privados, destinados ao cuidado e à educação de crianças de 0 a 5 anos, em período diurno, com atendimento em tempo integral ou parcial. Tais instituições são regulamentadas pelos sistemas de ensino e submetidas à supervisão dos órgãos competentes, além do controle social (BRASIL, 2009).

De acordo com SÃO PAULO (2024):

> "Desde a Constituição Federal de 1988, o direito à educação de bebês e crianças em creches e pré-escolas vem sendo reconhecido como uma estratégia fundamental para a promoção da equidade educacional e social entre meninas e meninos de diferentes contextos socioeconômicos. Esse direito amplia as possibilidades de vivência da infância, contribui para a construção da cidadania e favorece o acesso a bens culturais que nem sempre estão disponíveis a todas as crianças". (SÃO PAULO, 2024, p. 11).

Assim, a inserção da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica foi assegurada pela Constituição Federal de 1988, que a reconhece como dever do Estado e direito da criança, consolidando-a como elemento central nas discussões sobre o atendimento à infância. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, em seu artigo 29, explicita a finalidade dessa etapa ao destacar a promoção do desenvolvimento integral da criança, contemplando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). Tal concepção evidencia a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, distinguindo-a das demais etapas da Educação Básica ao enfatizar o desenvolvimento pleno da criança em sua totalidade.

A Educação Infantil constitui-se como um espaço essencial para o desenvolvimento integral da criança, no qual as dimensões física, emocional, social e cognitiva se entrelaçam no cotidiano das práticas pedagógicas.

Considerando o tempo expressivo que as crianças permanecem nas instituições educativas, torna-se imprescindível compreender e atender suas múltiplas necessidades de forma articulada, superando visões fragmentadas do processo educativo.

Diante de tal premissa, faz-se necessário planejar e replanejar constantemente as propostas pedagógicas que são oferecidas às crianças, a fim de qualificar cada vez mais as mesmas e o olhar para as necessidades de cada uma das crianças, auxiliando-as a superar suas dificuldades e barreiras de aprendizagem.

Para que isso seja possível, é necessário que o professor tenha clareza de suas propostas e da intencionalidade das mesmas, dos objetivos das atividades realizadas, partindo dos interesses das crianças para onde se quer chegar, garantindo os direitos de aprendizagem e qualificando vivências e experiências por meio de uma escuta ativa e olhar atento aos pequenos.

Ao pensar o currículo para a Educação Infantil, é fundamental qualificar as práticas pedagógicas para que se constituam, cada vez mais, em uma pedagogia inclusiva, equânime, integral e democrática, pautada na participação e na garantia de aprendizagens significativas para os bebês e as crianças de nossa cidade. (SÃO PAULO, 2024, p. 5).

Se consideramos a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem, não podemos mais apenas reproduzir práticas pedagógicas que sejam centradas nos adultos e suas próprias concepções ou interesses.

Mediante tal premissa, a intencionalidade pedagógica é uma das maiores necessidades que temos, possibilitando que as crianças possam se posicionar e participar ativamente de suas aprendizagens, qualificando o fazer docente e organizando o planejamento e o cotidiano de modo a concretizar um conjunto de vivências que possibilitem o acesso à cultura, ao conhecimento e ao seu uso social efetivo. (SÃO PAULO, 2024, p. 7).

É preciso explorar os direitos de aprendizagem em sua amplitude, considerando como, por meio das múltiplas linguagens, é possível promover, com bebês e crianças, experiências sociais nos espaços coletivos de educação.

Tais vivências contribuem para a formação de sujeitos éticos, não racistas e não xenofóbicos, com possibilidades de escolha no presente e no futuro. (SÃO PAULO, 2024, p. 7).

2 A IMPORTÂNCIA DA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular destaca a relevância da intencionalidade educativa nas práticas da Educação Infantil ao afirmar que:

> "A intencionalidade educativa deve orientar as práticas pedagógicas, garantindo experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças." (BRASIL, 2017, p. 38).

Martins e Cavalcante (2005, p. 21) afirmam que, em cada faixa etária, a escola desempenha uma função específica na formação do sujeito. Desse modo, tanto os conteúdos quanto, sobretudo, os encaminhamentos didáticos apresentam particularidades conforme o público a que se destinam, isto é, o aluno.

Segundo Freire (1995, p. 45) o espaço educacional deve ensinar e incentivar as crianças a escutarem umas às outras não como um gesto opcional, mas como um compromisso coletivo. Tal perspectiva evidencia a centralidade da comunicação e do diálogo aberto, nos quais todas as vozes são reconhecidas e valorizadas. Nesse contexto, destaca-se também a importância do respeito mútuo e da prática da tolerância, compreendida como a aceitação das diferenças — sejam elas de opinião, cultura, religião ou quaisquer outros aspectos que singularizam os sujeitos. Assim, compreende-se que a vivência democrática, muitas vezes orientada pelo princípio da maioria, deve estar articulada ao respeito à diversidade e à participação de todos.

Ao abordar o conceito de participação da criança em seu processo educacional, Gonçalves (2021, p. 13) destaca o protagonismo infantil e a valorização de suas opiniões, sugestões, observações e ações, entendidas como contribuições significativas para sua própria formação e a de seus pares. Defende, ainda, a incorporação de práticas dialógicas no contexto escolar como forma de fortalecer princípios democráticos, especialmente por reconhecer as

crianças como sujeitos de direitos.

Campos (2021, p. 24), ressalta que, sem a intencionalidade pedagógica para transformar práticas adultocêntricas em práticas de participação infantil, não chegaremos a verdadeira inclusão da democracia dentro da sala de aula, tendo as crianças como partícipes de sua formação e não meros coadjuvantes. Tais práticas começam dentro das instituições educacionais e devem ser implementadas através desta intencionalidade, conforme citação abaixo:

> "O processo de participação das crianças no processo educativo exige mudanças nas relações de poder fortemente hierarquizadas dentro das instituições educativas devido a uma cultura marcada pela perspectiva adultocêntrica, que hierarquiza e discrimina adultos entre crianças, na qual os profissionais se colocam como detentores do saber e as crianças como aquelas que nada sabem e precisam dos adultos para ensinar-lhes, por isso cabe a estes o planejamento de todas as ações educativas". (CAMPOS, 2021, p. 39).

Segundo São Paulo (2024):

> "As propostas pedagógicas pautadas pelo exercício do respeito à dignidade humana, desde um pequeno bebê, a solidariedade entre as pessoas, práticas de valorização da diversidade, promoção da defesa do meio ambiente, dos direitos humanos, do respeito às diferenças étnicas, geracionais, de gênero, religiosas e políticas apoiam a criação de novos olhares inclusivos sobre a sociedade. Destaca-se nesse sentido, o papel das Unidades Educacionais como espaços de relações mais igualitárias e menos injustas. Para alcançar este objetivo é fundamental possibilitar a oferta de situações que provoquem a contínua participação de bebês e crianças, estabelecendo práticas que ofereçam maior protagonismo. De acordo com suas idades, experiências e níveis de compreensão, as crianças podem fazer escolhas e tomar decisões. Este é um modo de tratá-las com dignidade e igualdade. Desse modo, elas aprendem a conversar, negociar, abrir mão ou argumentar mostrando sua opinião. Esta relação pedagógica cria as condições para que os interesses da criança não sejam definidos exclusivamente pelos adultos". (São Paulo 2024, p. 17).

No Brasil, a BNCC (2018) aborda a intencionalidade na Educação Infantil como elemento que se concretiza na proposição e no planejamento, por parte dos educadores, de práticas e atividades a serem desenvolvidas com as

crianças. De modo complementar, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (2024) estabelece que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve expressar o trabalho docente orientado por uma intencionalidade pedagógica, visando ao pleno desenvolvimento infantil.

Mediante essas normativas, evidencia-se a preocupação social com a formação das crianças na Educação Infantil, compreendida em sua dimensão integral, para além da mera adaptação às regras sociais.

Nesse sentido, torna-se fundamental que a intencionalidade pedagógica nas instituições esteja pautada na participação, de modo que a proposta educativa e o planejamento das ações se concretizem em práticas que promovam aprendizagens significativas e o desenvolvimento das crianças.

Campos (2021) também contribui com sua visão sobre a temática, ao considerar que “a concretização dos pressupostos de participação infantil pressupõe que os adultos sejam capazes de ouvir e possibilitar formas de participação ativa das crianças nos cotidianos dos seus mundos sociais e culturais”. (2021, p. 40).

É fundamental que o educador proponha experiências que favoreçam práticas dialógicas e a participação efetiva das crianças, conforme orienta a BNCC (BRASIL, BNCC, 2018, p. 41), sendo parte de sua atuação “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Ainda segundo São Paulo (2024)

> “As práticas educativas não podem ser eventuais, e sim, experiências concretas, compartilhadas, contínuas, aprofundadas e complexas. Como complementa o artigo 4º das DCNEI, será nas aprendizagens da vida coletiva - pela observação, pelos questionamentos, pela participação, pela experimentação, pelos brincares, pela narração em diferentes linguagens, imaginação, fantasia - que bebês e crianças poderão constituir sentidos sobre a natureza e a sociedade e produzir novas culturas. Educar, neste sentido, não pode ser a imposição de conhecimento, mas a elaboração de um percurso participativo, de colaboração, cooperação e solidariedade entre adultos e crianças, que

> se inicie naquilo que as crianças já têm, o que sabem de sua experiência de vida, e que “abra novas portas e janelas” para ver os outros e o mundo, de modo a proporcionar o desenvolvimento integral de cada uma delas. Traduzir estas premissas - construídas a partir da prática e da legislação como um mapa - é o desafio deste documento”. (SÃO PAULO, 2024, p. 17).

O/A educador/a desempenha um papel fundamental como mediador/a ao promover propostas de experiências intencionais e significativas. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de articular intencionalidade, planejamento e avaliação, com vistas a favorecer um processo significativo no desenvolvimento da criança. Isso se justifica pelo reconhecimento da criança como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, cujos percursos de desenvolvimento, experiências, descobertas, hipóteses, formas de pensar, representações e conhecimentos de mundo devem ser socializados, refletidos e valorizados, tanto pelas próprias crianças quanto pelos adultos.

De forma articulada às práticas desenvolvidas e às aprendizagens das crianças, realiza-se também o acompanhamento individual, evidenciando seus percursos de conquistas e aprendizagens por meio de registros produzidos em diferentes momentos e contextos. Esse processo avaliativo, quando assumido em uma perspectiva formativa, contribui tanto para o desenvolvimento da criança quanto para o aprimoramento da prática docente, ao favorecer uma dinâmica contínua de reflexão e readequação do processo de ensino e aprendizagem (BNCC, 2017).

Em São Paulo (2024), vemos que

> “A participação dos bebês e das crianças vem sendo pensada de muitas maneiras, ela não é uma característica individual, uma manifestação solitária, mas uma aprendizagem que se realiza na vida em grupo. O protagonismo infantil somente acontece quando falamos de uma Unidade Educacional com um Projeto Político-Pedagógico participativo, com professoras(es) protagonistas de sua ação pedagógica, com estruturas organizativas democráticas. Quando há relações de participação na Unidade Educacional, as crianças aprendem a ser protagonistas. A possibilidade de participação é que faz emergir o protagonismo infantil (Cussianovich, 2006, p.101). Isso

> exige construir um modo de gestão participativa e democrática, aumentar a participação dos familiares e outros responsáveis, dar visibilidade às potências de bebês e crianças, propor metodologias contextualizadas, potencializar as propostas sugeridas e realizadas pelos bebês e crianças, pois nelas há desejos, escolhas, tomada de decisões que fortalecem escolhas pessoais e compõem as escolhas coletivas. Estes são modos de ampliar a participação de bebês e crianças e, consequentemente, qualificar sua observação e compreensão de mundo. Aprendizagem, participação social e encontros com a cultura 26 Quando escutamos, incluímos as manifestações dos interesses dos bebês e crianças no planejamento, mudamos a prática incluindo o que observamos das ações das crianças no cotidiano, assim estamos contemplando suas necessidades e demandas. Da mesma forma, podemos pensar na participação dos outros sujeitos da comunidade educativa". (SÃO PAULO, 2024, p. 25).

Grande parte das propostas pedagógicas na Educação Infantil passa por reformulações ao longo de seu desenvolvimento, considerando o interesse e o envolvimento das crianças. Esse movimento contribui para a construção do pensamento e o desenvolvimento de habilidades de forma mais individualizada e significativa. Nessa perspectiva, o objetivo inicialmente previsto para determinada atividade não deve ser compreendido como único ou determinante durante a experiência de aprendizagem. Quando se observa que uma proposta não mobilizou a criança de maneira significativa, torna-se necessário readequar recursos e estratégias, seja no próprio momento da atividade ou por meio da proposição de novas experiências posteriormente.

Cabe destacar que um mesmo objetivo de aprendizagem pode ser contemplado em diferentes contextos e experiências na Educação Infantil. Assim, quanto mais atento e individualizado for o olhar do/da educador/a em relação à criança e ao seu processo de desenvolvimento, maiores serão as possibilidades de proposição de experiências intencionais e significativas. Desse modo, o não alcance imediato de determinados objetivos ou expectativas não implica fracasso do ensino ou da aprendizagem, mas evidencia a necessidade de respeitar os tempos e percursos singulares de cada criança.

Outro ponto importante que nos traz o documento São Paulo (2024) encontra-se em:

> “As práticas realizadas cotidianamente nas Unidades Educacionais, ou seja, situadas num contexto educacional, possibilitam a elaboração pelas crianças de novas visões do mundo, a elaboração de opinião própria sobre as situações, bem como sobre as pessoas que nele atuam e nos modos como realizam suas ações. As práticas sociais, culturais, ambientais, tecnológicas, de autocuidado e cidadania, entre outras, são vividas pelos bebês e crianças desde o momento que entram na Unidade Educacional. O que diferencia é a intencionalidade dos adultos, retomando Paulo Freire, a natureza política da ação docente. Há um ciclo vivo na Educação Infantil que se constitui na construção de propostas, nas ações dos bebês e crianças, na escuta do adulto, na reformulação conjunta das propostas, nas narrativas das crianças (expressão em diferentes linguagens) e dos adultos (documentação pedagógica). Educar exige planejar, mas um planejar feito na complexidade do desafio e risco, um planejamento aberto, que acolha as interações dos bebês e crianças e apoie a reconstrução das experiências. Criar uma escola da infância, que seja como laboratório vivo de aprendizagens democrático-participativas pode ser uma contribuição para ampliar horizontes de vida para os bebês e crianças, a sustentabilidade do planeta e a paz mundial. Os adultos têm grande responsabilidade na organização do dia a dia para que bebês e crianças usufruam desta organização e, a partir dela, avancem em suas hipóteses iniciais sobre o mundo, a ciência, a natureza, as relações e mesmo sobre si”. (SÃO PAULO, 2024, p. 30).

Ao observar a criança interagindo com os materiais, explorando o ambiente e relacionando-se com o outro, o/a professor/a pode identificar manifestações como frustrações, resolução de conflitos e regulação das emoções, além da construção de significados, formulação de hipóteses, descobertas e diversas outras experiências que emergem durante seu envolvimento em atividades, brincadeiras ou jogos propostos. Essas evidências subsidiam o planejamento pedagógico, ao abrir novas possibilidades de aprendizagem e orientar a readequação das práticas educativas.

O essencial é que haja uma intencionalidade pedagógica que sustente

práticas construídas coletivamente e instituídas de forma gradual, por meio de negociações contínuas e reflexivas, abertas a constantes aprimoramentos. Essa intencionalidade deve ser pensada na e com a Educação Infantil, em diálogo com seus atores sociais, contribuindo para a construção de novas formas de atuação, tanto no âmbito das instituições educativas quanto na consolidação de uma sociedade democrática.

A diversidade de experiências propostas na Educação Infantil possibilita às crianças a construção de novos aprendizados e descobertas, tanto no âmbito individual quanto coletivo, por meio de situações que favorecem seu desenvolvimento. Essas experiências são orientadas por uma intencionalidade pedagógica, materializada na organização, reflexão, seleção, planejamento, mediação e acompanhamento realizados pelo/a educador/a.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5

Mediante as leituras realizadas neste estudo, podemos perceber que, no contexto da Educação Infantil, a clareza do fazer pedagógico é fundamental, qualificando as ações pedagógicas, a escuta e olhares para cada criança como indivíduo único.

Planejar não pode ser um ato isolado, sem considerar os interesses e necessidades das crianças. E, para além do planejamento, no momento da realização das propostas com os pequenos, é necessário ouvi-los atentamente, para garantir sua efetiva participação, seu protagonismo e a promoção de vivências e experiências cheias de significado.

Podemos destacar a necessidade de uma abordagem pedagógica intencional e cuidadosamente planejada nas práticas educativas, com foco no desenvolvimento integral da criança. Tal perspectiva implica a organização criteriosa das atividades pedagógicas, estruturadas de modo a atender às necessidades de desenvolvimento das crianças em diferentes etapas de seu crescimento.

As práticas participativas e dialógicas, orientadas por uma intencionalidade pedagógica, mostram-se fundamentais para o desenvolvimento da criança na pré-escola, favorecendo maior envolvimento e uma apropriação mais significativa das aprendizagens e vivências, de modo prazeroso. Embora toda prática pedagógica esteja sustentada por uma intencionalidade, para que ela se alinhe aos princípios e concepções das infâncias, torna-se indispensável a reflexão cotidiana, construída coletivamente por toda a equipe escolar.

Ouvir, observar as crianças, analisar suas interações, suas brincadeiras, suas narrativas e sua participação subsidia a ação docente em um ciclo que alimenta as propostas pedagógicas mais coerentes e apropriadas para cada agrupamento, considerando as reais necessidades e potencialidades das crianças, auxiliando-as a avançarem cada vez mais, desenvolvendo-se amplamente, em aspectos físico, psicológico, intelectual e social, garantindo a promoção de vivências e experiências significativas para as mais diversas e únicas infâncias.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil.** Brasília, 2009.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 13 abr. 26.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13-07-1990: Constituição e Legislação relacionada.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 abr. 26.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.**

Resolução CNE/CEB 5/2009. Brasília-DF, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília/DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 abr. 26.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento. **Negociação e participação infantil: o que as crianças nos revelam sobre os modos de participação na prática pedagógica?** In: GUIMARÃES, Décio Nascimento; MEIRELES, Mariana Martins de; CORSINO, Patrícia (org.). Educação como prática de liberdade: sujeito e pesquisas em tempos de luta. Ebook da 40ª Reunião Nacional da ANPEd. Manaus: FUA ANPEd, 2022. Eixo 01, p. 31–41.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2012.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai.** In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v.18, n.73, 2001. p.11-28.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** Olho D'água. 6. ed., 1995.

GONÇALVES, Gisele. **O direito da criança à participação na educação infantil: perspectivas docentes.** 2022. 275 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/244402. Acesso em: 13 abr. 26.

GONÇALVES, Gisele; AGOSTINHO, Kátia Adair. **O direito da criança à participação na educação infantil.** Resumo expandido. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 41, 2023, Manaus. Anais [...] Manaus: ANPEd, 2023. GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

MALAGUZZI, Loris. **Ao contrário, as cem existem.** In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2016.

MARTINS, L. M.; CAVALCANTE, M. R. **Cadernos CECEMCA: Educação**

Infantil: Saberes pedagógicos. Bauru, Unesp/MEC, 2005.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Intencionalidade, planejamento, protagonismo e participação: reflexões e orientações pedagógicas para a educação infantil paulistana.** – São Paulo: SME / COPED, 2024.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

POR QUE A HISTÓRIA DA ÁFRICA PRECISOU SE APROXIMAR DA ANTROPOLOGIA?

JOSÉ WILSON DE SOUZA[4]

RESUMO:

O professor e historiador Joseph Ki-Zerbo, apesar de sua formação francesa, voltou às suas raízes e dedicou-se à história africana. Para ele, a História é mestra de vida e ensina a raciocinar pela consciência, dentro da lógica e além da ciência. É dele a afirmação - "A África tem uma história"**.** Essa assertiva desmonta e desmente uma visão equivocada, longamente difundida por pensadores europeus, de que os povos africanos sempre foram, desde sempre, a-históricos. A Antropologia Cultural, sobretudo a partir do Culturalismo, deu uma sólida contribuição para a compreensão das sociedades africanas e para a História do continente. O presente artigo tem por objetivo abordar essas possíveis contribuições da Antropologia à História da África.
Palavras-chave: História, Cultura, Sincronia, Diacronia, Ideologia.

1. INTRODUÇÃO:

As contribuições da Antropologia para a história da África precisam ser compreendidas a partir de um percurso epistemológico que foi sendo desenvolvido e engendrado ao longo de algumas décadas. Nesse percurso foram se constituindo, a partir de conceitos emprestados da Biologia, o Funcionalismo e o Darwinismo social; depois veio o Estruturalismo e, por fim, o Culturalismo.

Se para o Funcionalismo de Durkheim, a cultura devia ser analisada a partir de uma visão sincrônica, ou seja, em um ponto teórico no tempo, sem considerar as transformações ao longo desse mesmo tempo; para o Culturalismo de Franz Boas a sincronia deveria ser apenas o ponto de partida para entender a diacronia. Essa mudança de paradigma permitiu uma

[4] Aluno do curso de Pós-Graduação Latu *Sensu* em Cinema e Produção Audiovisual na Educação do IEDEP EDUCACIONAL

compreensão das sociedades em seu desenvolvimento histórico.

O que o Funcionalismo fez foi negar a dimensão histórica dessas sociedades tidas como “atrasadas”, “primitivas” e “selvagens”; reforçando, dessa forma, preconceitos e estereótipos há muito solidificados. Já o Culturalismo trouxe um novo olhar para a história de povos e sociedades, não só africanas, que no imaginário europeu sempre foram consideradas “inferiores” e, por isso, “não civilizadas”.

Nesse sentido, o Culturalismo tem dado substancial contribuição para que o conhecimento histórico sobre a África seja construído a partir de uma perspectiva propriamente africana; permitindo a identificação das várias áfricas, considerando a diversidade ambiental e étnico-cultural.

2. HISTÓRIA DA ÁFRICA E ANTROPOLOGIA CULTURAL:

O título deste artigo é uma pergunta que, para ser respondida, precisa-se levar em consideração alguns aspectos importantes que possibilitaram uma aproximação entre estas duas áreas do saber: a História da África e a Antropologia.

O primeiro aspecto a ser destacado é, indubitavelmente, a questão das *fontes*. Acerca desse tema, Ki-Zerbo assevera que:

> No que concerne ao continente africano, é preciso reconhecer que o manuseio das fontes é particularmente difícil. Três fontes principais constituem os pilares do conhecimento histórico: os documentos escritos, a arqueologia e a tradição oral. Essas três fontes são apoiadas pela linguística e pela antropologia, que permitem matizar e aprofundar a interpretação dos dados, por vezes excessivamente brutos e estéreis sem essa abordagem mais íntima. Estaríamos errados, entretanto, em estabelecer a priori uma hierarquia peremptória e definitiva entre essas diferentes fontes.[5]

Nessa perspectiva, a Antropologia – assim como a Linguística – é tida como uma ciência auxiliar de suma importância para a compreensão de alguns fenômenos históricos que escapam à análise do historiador. Ou seja, o instrumental analítico e o método empregados pela Antropologia permitem uma abordagem comparativa intersocial. Com isso, tem sido possível penetrar nas estruturas sociais de povos que perpetuaram o conhecimento, sobretudo, por meio da tradição oral.

O objeto de estudo da Antropologia é a cultura de uma sociedade em funcionamento e organizada em torno de regras. Em outras palavras, a cultura é a humanização do ambiente. À medida que o ser humano interfere na natureza, modifica o seu entorno e atribui *sentido* aos elementos dessa natureza. Esta diz respeito ao instinto e ao prazer. Aquela, à identidade dos indivíduos; às regras

[5] História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010, p.XXXVI – Introdução Geral.

as quais estão submetidos e aos mecanismos de coerção. É, portanto, uma criação artificial. Em síntese, a cultura – ou a sociedade – exerce controle sobre os seus membros, por meio das regras, para que desempenhem seus papéis sociais a serviço do outro.

Além disso, a abordagem antropológica se ocupa de aspectos culturais e comportamentais que caracterizam as sociedades estudadas, tais como: organização familiar, e os laços de parentesco; regras sociais, religião, magia, mito, produção artística ou artesanato; e ritos de passagem: nascimento, morte, iniciação, casamento.

O conceito de *ideologia* é o segundo aspecto a ser tratado nesta abordagem, considerando os dois campos do saber em questão.

É sabido que a palavra ideologia apresenta várias acepções. Pode ser entendida como um conjunto de ideias, concepções ou opiniões sobre algum tema em discussão. Entretanto, faz-se necessário explicitar que o conceito de ideologia, que ampara esta reflexão, é o proposto pelo materialismo histórico e dialético, segundo o qual:

> (...) é impossível compreender a origem e a função da ideologia sem compreender a luta de classes, pois a ideologia é um dos instrumentos da dominação de classe e uma das formas da luta de classes. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados (CHAUI, 1980, p.86).

A ideologia camufla, dessa forma, as contradições inerentes à sociedade e se constitui em uma força inexpugnável, assentada na separação entre trabalho material e intelectual, no fenômeno da alienação e na luta de classes. Ou seja, o processo de dominação se dá por meio da *inferiorização* do outro.

Aplicando esse conceito às relações entre Europa e África, fica patente que o "outro" é sempre o atrasado, o bárbaro, o selvagem e que, por isso mesmo, deve ser dominado e civilizado. Já o europeu é dotado de uma "cultura superior" e responsável por levá-la aos quatro cantos do mundo. O pressuposto que embasa esse tipo de postura é o etnocentrismo que, segundo Lévi-Strauss:

> Consiste em repudiar pura e simplesmente as formas culturais – morais, religiosas, sociais, estéticas – mais afastadas daquelas com que nos identificamos (...) a Antiguidade confundia tudo o que não participava da cultura grega (depois greco-romana) sob o mesmo nome de bárbaro; a civilização ocidental em seguida utilizou o termo selvagem no mesmo sentido (LÉVI-STRAUSS, 1970, p. 236)

Essa relação vertical e etnocêntrica foi longamente reforçada pela produção literária da época e, posteriormente, pelo cinema ao consagrar a personagem Tarzan:

> (...) detestável ícone colonialista que assinala, metaforicamente, a suposta incapacidade dos povos africanos de se governarem e de serem senhores do próprio destino. Afinal, Tarzan simboliza o homem branco que não sucumbe à selva e cuja índole o transforma no senhor do meio natural em que vive (SERRANO; WALDMAN, 2008, p. 207).

Curiosamente, essa personagem luta com inúmeros “nativos”, e os vence apenas com a força de seu corpo hábil; é capaz de reunir os animais da selva com um grito e os colocar sob seu comando; conhece os recônditos e os segredos da floresta como nenhum outro habitante dos lugares por onde transita.

Segundo Carlos Serrano, o escritor inglês, Rudyard Kipling, voz do imperialismo ocidental, reforçava o fervor civilizatório dos europeus do século XIX, conclamando a todos para que enviassem para as colônias os melhores deles (europeus): “Deem seus filhos para o exílio para que eles sirvam às necessidades dos cativos, mantendo-os, tal povo confuso e selvagem, nos arreios”. (SERRANO; WALDMAN, 2008, p. 208).

Em sua obra consagrada – *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente* – situada em outro campo do saber, e não mais na produção literária, Edward Said cita a seguinte passagem da obra *Modern Egypt* de Lord Cromer:

> O europeu é um raciocinador; suas afirmações factuais não possuem nenhuma ambiguidade; ele é um lógico natural, mesmo que não tenha estudado lógica; é por natureza cético e requer provas antes de aceitar a verdade de qualquer proposição; sua inteligência treinada funciona como um mecanismo. A mente do oriental, por outro lado, como as suas ruas pitorescas, é eminentemente carente de simetria. Seu raciocínio é dos mais descuidados. Embora os antigos árabes tivessem adquirido num grau bem mais elevado a ciência da dialética, seus descendentes são singularmente deficientes na faculdade lógica. São muitas vezes incapazes de tirar as conclusões mais óbvias de quaisquer premissas simples, das quais talvez admitam a verdade. Procurem extrair uma simples declaração de fatos de qualquer egípcio comum. Sua explicação será geralmente longa e carente de lucidez. É muito provável que se contradiga meia dúzia de vezes antes de terminar sua história. Ele com frequência sucumbirá sob o processo mais ameno de acareação (SAID, 2007, p. 71).

Esse tipo de discurso, forjado e longamente difundido em território europeu, com a intenção deliberada de expandir o domínio colonial, traz em seu bojo “premissas explicitamente discriminatórias e conclusões implicitamente políticas”. Discurso que recebeu contribuição dos primeiros estudos da etnologia e, no que diz respeito à História da África, marcado pela confluência de duas vertentes do pensamento europeu do século XIX: o Darwinismo e as proposições de Hegel.

No século XIX, a Biologia é a ciência que goza de um prestígio muito elevado. Esse campo do saber introduz, no meio científico, a ideia de *sistema* a partir do estudo dos organismos vivos. Esse prestígio influenciou outras áreas do saber, e pensadores como Émile Durkheim.

Durkheim utiliza conceitos emprestados da Biologia em seu trabalho intitulado “Da divisão do trabalho social”. Diz ele textualmente:

> A palavra *função* é empregada de duas maneiras muito diferentes. Designa ora um sistema de movimentos vitais, abstração feita de suas consequências, ora a relação de correspondência que existe entre estes movimentos e algumas necessidades do organismo. É assim que

> se fala da função da digestão, de respiração, etc., mas diz-se também que a digestão tem por função presidir a incorporação no organismo de substâncias líquidas ou sólidas destinadas a reparar suas perdas; que a respiração tem por função introduzir nos tecidos do animal o gás necessário à manutenção da vida, etc. É nesta segunda acepção que entendemos a palavra. Perguntar-se qual é a função da divisão do trabalho, portanto, é procurar a qual necessidade ela corresponde; quando resolvermos esta questão, poderemos ver se esta necessidade é da mesma natureza que aquelas às quais correspondem outras regras de conduta cujo caráter moral não é discutido (DURKHEIM, 1973, p.325).

As contribuições de Darwin, a partir de uma leitura enviesada, e atendendo a interesses de uma classe dominante, desembocaram no chamado darwinismo social.

Hegel, por sua vez, difundiu uma ideia equivocada acerca da História da África (Negra):

> A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que a sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limbo da história do mundo (KI-ZERBO, 1979, P. 10).

Para o filósofo alemão, “a história universal nada mais é do que a manifestação da Razão”. Esta é o oposto da *Natureza* – Ideia alienada; mundo privado de consciência. Dessa relação antitética surge, como síntese, o *Espírito* – Ideia que toma consciência de si através da Natureza.

Se os povos da África subsaariana são “selvagens”, e encontram-se em “estado de natureza”, como se fossem um coqueiro, ou algo que o valha, logo são alienados e privados de consciência. Como corolário, não possuem história. Já os europeus se encontram no lado oposto dessa dialética idealista. Essa ideologia foi sendo construída com a finalidade de impor uma visão eurocentrada e o domínio colonialista.

À parte todo tipo de preconceito pelo qual a história dos povos africanos já passou, resultante do trabalho de pesquisadores diletantes, preguiçosos ou mal-intencionados; ou ainda, da inserção desses “pensadores” em uma conjuntura neocolonialista e, por isso, movidos por uma ideologia de dominação, ela (a História da África) vem passando por um momento bastante propício e de grande desenvolvimento. Para Ki-Zerbo, a valorização do passado deste continente é um sinal dos tempos:

> Para os africanos trata-se da procura de uma identidade por meio da reunião dos elementos dispersos de uma memória coletiva. Este ardor subjetivo tem, ele próprio, o seu funcionamento objetivo no acesso à independência de numerosos países africanos. Durante a colonização, a sua história não passava de um apêndice, de acrescento à história do país colonizador. “O Senegal, no século XIX, era essencialmente “a obra de Faidherbe”. Quebrado que foi o parêntese colonial, estes

> países assemelham-se um pouco ao escravo libertado que se põe à procura dos seus e quer saber a origem dos antepassados. Quer também transmitir aos filhos aquilo que encontrou. Daí a vontade de integrar a história africana nos programas escolares (KI-ZERBO, 1979, p.9).

Para este estágio atual, o contributo da Antropologia Cultural foi e continua sendo de suma importância. Todavia, é necessário ressaltar que os primeiros estudos antropológicos, fruto de uma abordagem funcionalista, eram centrados em uma preocupação sincrônica. A Sincronia estuda uma cultura ou sociedade em um ponto teórico no tempo, sem levar em consideração as modificações ou transformações ocorridas ao longo desse tempo.

Decorria, pois, desse tipo de abordagem, a ideia de que os chamados povos "primitivos" não possuíam história digna de ser estudada. Ou seja, o que o Funcionalismo fez foi negar a dimensão histórica dessas sociedades tidas como atrasadas, primitivas e selvagens; reforçando, dessa forma, preconceitos há muito solidificados.

Dessa forma, não conseguiu se afastar dos conceitos de Hegel e, com isso, contribuiu de forma servil para o domínio colonialista europeu no continente.

O "outro" – visto como bárbaro, exótico e em "estado de natureza" – assemelha-se, guardadas as devidas proporções, a um coqueiro. Este não tem história, assim como o pâncreas também não tem história; entretanto, ele (o coqueiro) faz parte da cultura humana. O coqueiro serve para nutrir necessidades do ser humano; ou seja, ele tem *sentido*. Da mesma forma, os povos "primitivos" atenderam às necessidades dos povos europeus. Então, qual o sentido que a chamada "cultura superior" atribui a esses povos? A resposta já é conhecida.

A quebra de paradigma ocorreu com os estudos realizados por Franz Boas, e com a incorporação que ele fez da perspectiva Diacrônica. Esta se preocupa em entender as sociedades ou culturas desde um ponto de vista de seu desenvolvimento histórico. Assim, a abordagem sincrônica seria o ponto de partida para entender a diacronia; em outras palavras, para entender a história, já que as culturas não são estáticas.

Entre o Culturalismo de Boas e o Funcionalismo de Durkheim, situa-se o Estruturalismo de Lévi-Strauss. Esta vertente da Antropologia debruçou-se sobre as estruturas internas das culturas, a partir das premissas linguísticas de Ferdinand de Saussure. Para Saussure, a língua é formada de estruturas fonéticas. Para Lévi-Strauss, as estruturas estão presentes não só na língua, mas também em todas as manifestações culturais**:** religião, arte, filosofia, ciência, mito. A partir de seus estudos, chegou à conclusão de que:

> todos os fenômenos culturais (...) têm origem no inconsciente, elevam-se, na linguagem, ao nível do pensamento consciente. A Linguística não é, portanto, apenas um exemplo de como se pode passar do estudo dos elementos para a elaboração de um sistema; ela pode fornecer uma chave ao sistema das categorias lógicas e dos valores morais daqueles que usam uma linguagem particular e que trazem à luz um ou outro elemento do profundo e secreto trabalho do espírito humano. Em outras palavras, já que a linguagem é o principal elemento

> da vida cultural, é lógico esperar-se que outras formas culturais revelem uma estrutura semelhante à da linguagem e que tal estrutura reflita a estrutura primária do espírito humano (MONDIN,1983, p. 222).

O método antropológico – desde o Funcionalismo até a Hermenêutica antropológica, tem possibilitado uma compreensão mais profunda e detalhada de sociedades que, muitas vezes, não produzem conhecimento escrito, mas que, nem por isso, podem ser desprezadas e inferiorizadas. Mesmo que sejam vistas como marginais ao processo histórico eurocentrado, produzem história, são sociedades dinâmicas, dotadas de uma notável complexidade cultural. Por fim, a Antropologia tem sido imprescindível para romper as barreiras dos preconceitos e dos estereótipos que foram se solidificando ao longo dos últimos séculos; por conseguinte, tem somado esforços e dado seu contributo para alargar e aprofundar a compreensão de que a "África tem uma história".

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Identificar e compreender as várias Áfricas não é uma tarefa muito fácil, mas seguramente é o passo mais importante dado nas últimas décadas, a partir de 1990, por "pesquisadores e estudiosos formados no próprio continente, que buscam superar as mazelas do eurocentrismo e do afrocentrismo" (MACEDO, 2008, p.19). Isso significa olhar para a África com o olhar dos africanos.

Esse tipo de compromisso e de empenho científico significa também "a procura de uma identidade por meio da reunião dos elementos dispersos de uma memória coletiva" (KI-ZERBO,1979), que desmonta a periodização usual em três etapas: "pré-colonial (até o século XIX), colonial (até meados do século XX) e independente (até o presente)" – (MACEDO, 2008, p.13).

Além disso e não menos importante, é o fato de um olhar propriamente africano lançar novas luzes sobre enfoques que ficaram conhecidos como: "corrente de inferioridade africana" e "corrente de superioridade africana".

Um olhar interno se contrapõe, dessa forma, a um olhar externo e, amparado por outras áreas do conhecimento como a Antropologia Cultural, tem derrubado muitos mitos e falácias. "O primeiro lugar-comum abandonado foi o da impossibilidade de se conhecer o passado africano pela falta de evidências históricas, de testemunhos documentais" (MACEDO,2008, p.20). Soma-se a tudo isso a importância da tradição oral.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CHAUI, Marilena. O que é ideologia. 34ª ed. – São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

CLAUDE, Lévi-Strauss et ali. Raça e Ciência I. Editora Perspectiva,1970.

DURKHEIM, Émile. A Função da Divisão do Trabalho. Os Pensadores. 1ªed. – Abril S.A. Cultural e Industrial: São Paulo, 1973.

História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por

Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.
KI-ZERBO, Joseph. História da África Negra – I. – 3ª ed. – Publicações Europa-América, 1979.
MACEDO, José Rivair (Org.). Desvendando a história da África. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

MONDIN, Batista. Curso de Filosofia: os filósofos do Ocidente/ Batista Mondin; [tradução do italiano de Benôni Lemos; revisão de João Bosco de Lavor Medeiros]. – São Paulo: Edições Paulinas, 1981-1983.

SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução de Rosaura Eichenberg. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SERRANO, Carlos. Memória de África em sala de aula/ Carlos Serrano, Maurício Waldman. – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O DIREITO E O ESTADO EM MARX E OS FREEDMEN's BUREAU

JOSÉ WILSON DE SOUZA[6]

RESUMO:

Este artigo tem como ponto de partida a pretensa teoria marxista do direito, sobre a qual se debruça o pensador italiano Norbeto Bobbio. Existiria de fato uma teoria do direito na extensa obra de Marx? Diante dessa questão, Bobbio se coloca outro desafio teórico: - Haveria também uma teoria do Estado em Marx? As dificuldades são decorrentes da inexistência de uma obra específica sobre o problema do Estado. Respostas coerentes a essas questões precisam "ser extraídas de trechos, em geral curtos, de obras de economia, história, política, letras". No ponto de chegada, procurou-se relacionar as questões teóricas em torno do Direito e do Estado com um episódio da história dos Estados Unidos da América, registrado na obra *As Almas da Gente Negra* de Dubois. Ao tratar dos primeiros anos da emancipação dos escravizados/as em solo estadunidense, Du Bois enfatiza, com riqueza de detalhes, os procedimentos adotados pelo Estado para minimizar os efeitos deixados por uma mudança drástica nas relações de produção, após o fim da guerra civil.

Palavras-chave: - Direito; Estado; Marx; Abolição; Liberdade.

1. INTRODUÇÃO:

[6] Aluno do curso de Pós-Graduação Latu *Sensu* em Cinema e Produção Audiovisual na Educação do IEDEP EDUCACIONAL.

Uma leitura atenta do texto de Norberto Bobbio que versa sobre a teoria do direito em Marx, precisa ser apoiada por outras fontes informativas acerca desse tema, para maior clareza sobre a discussão proposta pelo pensador italiano. Dessa forma, quando Bobbio afirma que a teoria do direito está para o pensamento de Marx como a teoria do Estado, e não discorre sobre essa, faz-se necessário ampliar a discussão a partir de outra obra de sua autoria: *A Teoria das Formas de Governo.*

Outras lacunas aparecem quando Bobbio trata das teorias modernas do direito, sem descer às minudências que o assunto exige, deixando leitores e leitoras, com pouco traquejo ou nenhuma experiência com a área do direito, com uma compreensão limitada do que está de fato sendo tratado.

Se para Marx, o Estado é um instrumento de domínio que serve aos interesses da classe dominante, que não leva em consideração o bem comum; para Hegel, no entanto, é o momento final do espírito objetivo, que supera as contradições que se manifestam na sociedade civil. A contraposição dessas concepções de Estado, uma negativa e outra positiva, dão a dimensão da discussão em perspectiva, já que para aquele pensador a teoria do direito e a teoria do Estado formam um todo único.

Segundo Bobbio, o caminho a ser seguido, para se chegar às teorias do direito em Marx, é a adoção de um método comparativo que leve em consideração as teorias modernas do direito, a saber: - normativismo ou realismo; - formal ou sociológica; - estruturalismo ou funcionalismo; e, - positivismo e jusnaturalismo.

De qualquer forma, ao tratar as instituições jurídicas e políticas como uma só e mesma coisa – *unum et idem* – o pensamento de Marx permite agregar a teoria a um episódio histórico registrado na obra *As Almas da Gente Negra* de Dubois.

Ao tratar dos primeiros anos da emancipação dos escravizados/as em solo estadunidense – no contexto da guerra civil entre Norte e Sul –, Du Bois enfatiza, com certa riqueza de detalhes, os procedimentos adotados pelo Estado para minimizar os efeitos deixados por uma mudança drástica nas relações de produção do Sul dos Estados Unidos.

2. Norberto Bobbio e a teoria do direito em Carl Marx:

Em seu texto intitulado *Marx e a teoria do direito,* Norberto Bobbio se debruça sobre esta questão: “Existe uma teoria marxista do direito?”. Segundo o autor, essa questão é legítima, mas não há, na extensa obra de Marx, elementos suficientes para sustentar tal teoria. Assevera, ainda, que os argumentos utilizados para questionar a existência de uma teoria marxista do Estado valem, igualmente, para a teoria do direito.

Essa assertiva fica demonstrada e explicitada no capítulo XIII de seu livro intitulado *A Teoria das Formas de Governo*. Bobbio se vale do mesmo recurso discursivo para dar início a uma discussão acerca da teoria do Estado no pensamento de Marx. Ou seja, parte da seguinte indagação: “Existe uma teoria das formas de governo no pensamento político de Marx?”

Quando comparados, os dois textos em questão apontam as mesmas dificuldades, tanto no tocante à teoria do direito, quanto à teoria política. Isso ocorre porque, conforme Bobbio, Marx não produziu nenhuma obra dedicada ao problema do Estado. Decorre, pois, que sua “teoria política precisa ser extraída de trechos, em geral curtos, de obras de economia, história, política, letras, etc.” (Bobbio, 1980:153)

Bobbio acredita que uma razão intrínseca do pouco interesse de Marx pela tipologia das formas de governo é sua concepção caracteristicamente negativa do Estado. Para Marx, o Estado é um *instrumento* de domínio. Ou ainda, uma/um

> a) superestrutura que reflete o estado das relações sociais determinadas pela base econômica; b) aparelho de que se serve a classe dominante para manter seu domínio, motivo pelo qual o fim do Estado não é o fim nobre, como a justiça, a liberdade ou o bem-estar, mas pura e simplesmente o interesse específico de uma parte da sociedade; não é o bem comum, mas o bem da classe dominante, o bem particular de quem governa(...) (Bobbio,1980:154)

Essa visão negativa do Estado se contrapõe, evidentemente, à concepção positiva de Hegel. Para este,

> o Estado é "Racional em si mesmo"; é o "deus terreno", o sujeito da história universal, o momento final do espírito objetivo; como tal, supera as contradições que se manifestam na sociedade civil. Para Marx, ao contrário, o Estado não passa do reflexo dessas contradições; não é sua superação, mas sim sua perpetuação. (Bobbio,1980: 154)

Enquanto Marx aponta as contradições do Estado, um número significativo de filósofos, incluindo Hegel, considera o Estado como o ponto de escape da barbárie, da guerra de todos contra todos; visto como o domínio da razão sobre as paixões, da reflexão sobre o instinto. Ou seja, há, por parte desses filósofos, ou da filosofia política, uma glorificação do Estado. (Bobbio,1980:154)

Quanto à teoria do direito, trata dessa questão a partir da proposição de argumentos textuais e substanciais. Estes "podem ser extraídos da posição não bem definida que o direito, diferentemente do Estado, ocupa na teoria marxiana do sistema social, que se articula na conhecida distinção entre base e superestrutura" (Bobbio,2006:209). Ou seja, Marx trata as instituições jurídicas e políticas como uma só e mesma coisa – *unum et idem*. Fato esse que encontra respaldo no pensamento jurídico soviético, para o qual a teoria do direito e a teoria do Estado formam um todo único. Por outro lado, continua Bobbio, "parece que o direito, diferentemente do Estado, também pertence ao momento da estrutura econômica, isto é, seja um dos elementos que servem para caracterizar uma forma de produção junto às formas de produção" (Bobbio,2006:209). Dessa forma, o direito está assentado sob uma base dicotômica: o direito privado e o direito público. O primeiro está associado à estrutura e o segundo, à superestrutura. Aqueles, por sua vez, são arrolados da seguinte forma:

> a) as passagens que Marx dedica à teoria do direito medem-se por linhas; b) a maior parte das passagens diz respeito não à teoria do direito, mas à crítica do direito burguês e, por conseguinte, estão afeitas à crítica ideológica da sociedade burguesa; c) embora Marx tenha estudado direito, não retomou os estudos jurídicos; tanto é verdade que em seus livros não aparecem quaisquer referências de uma bibliografia da área do direito; d) na obra de Engels, *As origens da família, da propriedade privada e do Estado* (...) não existe um tratamento específico do direito a ponto de fazer que ele apareça como um tema distinto do Estado, com a consequência de que esse texto, (...), não pode ser utilizado com idêntico sucesso para fazer que compreenda qual seja a teoria do direito do ponto de vista do materialismo histórico" – (Bobbio,2006:209-09)

Atribui a inexistência de uma teoria marxista do direito aos próprios pensadores marxistas. Entende que o ponto de partida para responder à questão que lhe é proposta,

seria comparar o pensamento de Marx, no que diz respeito à suposta "teoria" do direito, com as obras de Kelsen, Ross, Hart e Luhmann. Dessa comparação, antecipa que:

> para constituir algo que se possa assimilar a uma teoria do direito no sentido em que os produtores e consumidores de teorias do direito entendem essa expressão, as ideias de Marx sobre direito, ou a ele atribuídas por nossos intérpretes, pecam, por um lado, por defeito e, por outro lado, por excesso (Bobbio,2006:211).

1.*Por defeito*. Os estudiosos da teoria geral do direito, e nesse grupo se encontra o próprio Bobbio, depararam-se constantemente com

> análises sobre os problemas da validade e da eficácia, da coerência ou da completude do ordenamento, sobre vários tipos de normas, sobre a diferença entre normas primárias e secundárias, entre normas superiores e inferiores, sobre coação e sanção, sobre as assim chamadas situações subjetivas, sobre a função repressiva ou propulsora, inovadora ou conservadora do direito, sobre a relação do direito como subsistema com o sistema social em seu conjunto etc. (Bobbio,2006:211).

A partir dessa reflexão, afirma categoricamente que "diante da imensa maioria desses temas, Marx e o marxismo não deram, não dão e provavelmente não pretendem dar qualquer contribuição" (Bobbio,2006:211). Isso porque se ocupam de questões afeitas mais ao âmbito de uma teoria da justiça e de uma crítica à ideologia burguesa, do que propriamente à teoria do direito.

O pecado por defeito, conforme Bobbio, decorre do fato de os juristas que se inspiram em Marx ou no marxismo colocarem o direito como subsistema no sistema social geral. Não pretende, com isso, fazer qualquer tipo de juízo negativo. Entretanto, propõe duas teses que poderiam ser comparadas com o pensamento de Marx: a) O direito é um instrumento de domínio de classe? b) Enquanto instrumento de domínio de classe, da classe economicamente dominante, é o reflexo de determinadas relações sociais, que se constituíram precedentemente em uma sociedade dividida em classes antagônicas e, portanto, pertence ao nível superestrutural.

Sabe, todavia, que essas duas teses são gerais e que exigem uma comprovação empírica.

2. *Por excesso.* Há, na verdade, várias presumidas teorias do direito na presumida teoria do direito marxiana. O autor afirma que existem cinco teorias do direito e as apresenta *in nuce* – "em uma noz", enumerando-as como se segue:

> a) a teoria do direito de Marx é uma teoria do direito como instrumento de classe (essa é a tese, mas seria melhor dizer, na ausência de uma verificação empírica muito avançada, que se trata de uma hipótese, na qual todos os que se declaram marxistas se reconhecem);
> b) o núcleo originário e original do direito da teoria marxiana do direito é a descoberta do direito como ideologia (também essa tese é muito difusa e deu lugar a uma vasta literatura de crítica da ideologia jurídica, especialmente da ideologia do direito burguês);
> c) a teoria marxiana do direito é uma teoria crítica emancipadora do direito (com essa expressão o autor se refere aos escritos de Paul e de Böhler, que remontam a Escola de Frankfurt por intermédio de Habermas);
> d) é uma teoria do melhor direito (aqui a referência é a Bloch);
> e) é uma ciência da legitimação (esse seria o caso, segundo o autor,

> dos teóricos soviéticos e dos países socialistas, que se valem das ideias de Marx sobre o direito para dar uma justificação e um fundamento "científico" à prática do direito em seus respectivos Estados) (Bobbio,2006:213).

Conclui que essas interpretações, tão diversas entre si, põem em dúvida a existência de algo que possa ser chamado de teoria marxista do direito.

Essa diversidade de teses marxianas, apontadas no tópico anterior, poderiam ser resumidas à hipótese, já apontada anteriormente, "do direito como instrumento de domínio de classe e, portanto, como instituição ou conjunto de instituições características de uma sociedade dividida em classes antagônicas" (Bobbio,2006: 214).

A segunda interpretação diz respeito à tese ou hipótese do direito como instrumento de domínio de classe. A terceira é apenas o resultado da confusão entre vários planos de pesquisa. Já a quarta interpretação procura extrair uma teoria da justiça do pensamento de Marx. Por fim, a quinta reduz as teses de Marx sobre o direito a uma ideologia do poder.

As observações de Bobbio são apresentadas como ponto de partida para a discussão, e são acompanhadas da propositura de um método para se realizar tal discussão:

> o método da comparação da pretensa ou pretensas teorias do direito marxianas ou marxistas com as mais importantes teorias contemporâneas do direito, sejam elas o normativismo ou o realismo, a teoria formal ou sociológica, o estruturalismo ou funcionalismo e, por que não? o positivismo e o jusnaturalismo. Somente uma comparação deste gênero permite que se reconheça qual é e se existe a contribuição da obra de Marx para uma teoria geral do direito. (Bobbio,2006:216)

As teorias contemporâneas do direito são apenas citadas e não explicadas por Bobbio. Assim sendo, faz-se necessário um apanhado dessas teorias, o que é feito a seguir:

a) Realismo Jurídico:

Os juristas que se destacaram dentro dessa corrente do direito foram Karl Llewellyn e Jerome Frank, tendo suas obras mais importantes publicadas na década de 1930, período de crise generalizada do Estado liberal e baixíssima credibilidade em suas instituições. Esse ceticismo teve reflexos no antinormativismo da corrente realista. Para os juristas dessa corrente,

> (...) a ideia de que as normas jurídicas têm um sentido objetivo que pode ser percebido pelos juristas a partir de um estudo cuidadoso do sistema jurídico não passa de um dogma do idealismo normativista. Porém, apesar de falso, esse mito está fortemente enraizado no modo jurídico de ver o mundo e constitui uma espécie de *mito básico do direito*. Como essa crença na objetividade do direito é especialmente reforçada pelo discurso judiciário, que trata o direito como se fosse um sistema de normas e as decisões judiciais como deduções silogísticas (...)
>
> (...) Frank sustentava que não era possível conhecer o direito relativo

> a uma situação senão *a posteriori*, pois até que um tribunal decidisse a questão, não se pode dizer que havia uma norma jurídica que regulasse esse problema. Era preciso, pois, encarar a ausência de previsibilidade das decisões jurídicas e construir uma teoria jurídica não fundada em quaisquer idealismos. Portanto, era preciso admitir que as normas tinham um papel bastante menor do que lhe era atribuído pela teoria tradicional, sendo que, em muitos casos, o conhecimento das regras jurídicas serve muito pouco para prever as decisões de um juiz, pois as decisões judiciais são fortemente influenciadas pelas preferências e aborrecimentos pessoais dos juízes, bem como por seus preconceitos e estados de ânimo[7].

Para os realistas, o discurso jurídico tradicional era permeado por uma visão idealista do direito, e isso constituía um problema grave que deveria ser contornado. Surge, então, uma visão descritiva do direito. Com isso,

> (...) sua questão principal já não era mais *o que deveria fazer um juiz?* (pergunta que remete a uma visão idealista do direito), mas *o que efetivamente fazem os juízes?* Opera-se, então, uma mudança de foco dos estudos jurídicos, que passa da análise das regras para uma análise do real comportamento dos juristas, especialmente dos juízes. Tratava-se, portanto, de uma perspectiva sociológica que visava exclusivamente a descrever o funcionamento efetivo da atividade judicial.

> (...) a teoria realista constitui um discurso externo e não um discurso interno, pois pretende analisar o direito da perspectiva de um observador que se limita a descrever os fatos tal como ele os vê, identificando por via indutiva os padrões de comportamento típicos dos juízes. Nesse sentido, Llewellyn afirmou que, ao lado das teorias jurídicas (*legal doctrines*), seguem as técnicas jurídicas (*crafts of law*), sendo que não se pode estudar o direito sem ter em conta os ideais e tradições que subjazem a essas técnicas, pois isso significaria deixar de lado metade do efetivo modo de funcionamento do direito. É essencial aos juristas, portanto, conhecer o modo como pensam e atuam os juízes de primeiro grau, os tribunais do júri e os tribunais de segunda e terceira instâncias, bem como levar em conta as diferenças entre as técnicas de julgamento utilizadas em cada um desses órgãos.

> (...) o discurso realista não visa a explicar o que os juízes *deveriam* fazer, mas simplesmente a descrever o que eles efetivamente *tendem* a fazer, tratando-se, pois, de um discurso despido da carga prescritiva. Neste ponto, o realismo diferencia-se das teorias sociológicas anteriores, especialmente da *sociological jurisprudence*, pois, enquanto elas tinham como finalidade básica oferecer aos juízes um modelo dogmático que orientasse a aplicação do direito, o realismo limitava-se a oferecer uma descrição do modo como o poder judiciário efetivamente operava.

[7] http://www.arcos.org.br/livros/hermeneutica-juridica/capitulo-v-neopositivismo-juridico/3-o-realismo-juridico. Acesso em 14/05/2026.

> O resultado dessa opção é que, em vez de fundar um discurso dogmático, o realismo origina um discurso estratégico, substituindo a clássica busca da solução juridicamente correta pela tentativa de estabelecer estratégias adequadas para influenciar um determinado juiz no sentido de que ele venha a tomar a decisão desejada pelo jurista[8].

b) Formal ou Sociológica:

Os fatos foram inicialmente estudados pela teoria sociológica do direito. Essa teoria analisava o direito enquanto fato social e tratava as decisões judiciais antes como reações a estímulos sociais e pessoais. Contudo, as limitações dos juristas para fazer análises sociológicas fizeram com que a teoria sociológica passasse a ser campo de estudo exclusivo dos sociólogos.

Na teoria americana, os sociólogos se dedicaram a analisar em que grau as decisões eram motivadas pelas crenças pessoais e origens dos juízes.

Bobbio assegura que não há, na obra de Marx, elementos para a formulação de uma teoria do direito. Há sim, segundo ele, elementos para uma teoria da justiça. Esta estaria mais próxima daquilo que alguns autores denominam teoria sociológica. De acordo com essa teoria:

> Marx inova em tentar dar um sentido à sociedade fazendo uma análise econômica e não política, centrada na materialidade das necessidades humanas, no desenvolvimento histórico e dialético destas. As forças e condições de produção, enquanto meios de criação de bens teriam influência direta na satisfação dessas necessidades materiais, criando conflitos sociais resultantes da não satisfação dessas necessidades. O direito teria a função de pacificar esses conflitos, protegendo assim a propriedade. Mas se o direito está totalmente a serviço dos interesses da classe detentora dos meios de produção, a única forma de se alcançar o desenvolvimento social seria a revolução para modificar o direito vigente, permitindo a socialização da propriedade. Deste modo, o interesse classista seria substituído pela racionalidade. Resumindo, a doutrina marxista analisa a sociedade e o direito a partir das relações entre necessidade material e decisões e sentenças judiciais, mas o faz de forma unilateral, limitada e insuficiente para entender a complexidade sistêmica da sociedade[9].

[8] http://www.arcos.org.br/livros/hermeneutica-juridica/capitulo-v-neopositivismo-juridico/3-o-realismo-juridico. Acesso em 15/05/2026.

[9] https://www.passeidireto.com/arquivo/3058463/resumo-sociologia-do-direito. Acesso em 15/05/2026.

c) Estruturalismo ou Funcionalismo:

A teoria pura do direito proposta por Hans Kelsen é uma tentativa de delimitar o objeto de conhecimento do direito, desvinculando-o de outras áreas do saber como a política, a ética, a sociologia, etc. Isso possibilitou um grande avanço no estudo no campo do direito. Para Kelsen, existem dois tipos diferentes de normas:

> a) *um tipo estático*, cujas regras estão interligadas pelo conteúdo, sendo que todas as normas já estariam contidas no conteúdo da norma pressuposta, de onde poderiam ser deduzidas por uma operação lógica; b) *um tipo dinâmico*, cujas normas estão interligadas pelo modo em que são produzidas, é caracterizado pelo fato de a norma fundamental pressuposta não ter por conteúdo senão a instituição de um fato produtor de normas, isto é, a atribuição de um poder a uma autoridade legisladora.
>
> O ordenamento jurídico é um sistema dinâmico de normas, pois uma norma não vale porque tem um determinado conteúdo, quer dizer, porque o seu conteúdo pode ser deduzido pela via de um raciocínio lógico da norma fundamental pressuposta, mas porque é criada por uma forma determinada fixada pela norma fundamental.
>
> A norma fundamental, que é a fonte comum da validade de todas as normas pertencentes a uma ordem normativa, então, pode ser resumida na proposição de que "*devemos conduzir-nos como a Constituição prescreve*".
>
> (...) a teoria pura estuda o direito em sua estrutura, constituindo-se o direito em uma técnica de controle social baseada na ameaça e na aplicação de sanções negativas (Kelsen, 1996:217).

Bobbio, por sua vez, tece algumas críticas ao Estruturalismo jurídico por entender que

> é preciso adequar a teoria geral do direito às transformações da sociedade contemporânea e ao crescimento do Estado Social, a fim de descrever com exatidão a passagem do Estado "garantista" para o Estado "dirigista", e, consequentemente, a transformação do direito como mero instrumento de "controle social" em instrumento de "direção social".
>
> A análise meramente estrutural do ordenamento jurídico não é mais suficiente para explicar os fenômenos atuais, devendo a teoria do direito ser complementada por uma análise funcional do direito, com destaque para a função promocional, ou seja, a ação que o direito

> desenvolve pelo instrumento das sanções positivas, destinadas a promover a realização de atos socialmente desejáveis.
>
> A função do direito no Estado social deixou de ser meramente negativa, passando a uma concepção positiva, ou seja, o Estado passou a assumir deveres constitucionais que lhe exigiam uma maior intervenção no campo econômico e social, notadamente para garantia dos direitos sociais, a exemplo da garantia de uma efetiva igualdade de oportunidades a todos os seus cidadãos (Bobbio,2007:40).

d) Positivismo:
Em sua obra *Positivismo Jurídico (2006)*, Bobbio defende que:

> O positivismo jurídico é uma doutrina segundo a qual o direito é apenas o direito positivo. Este é decorrente de imposição do Estado (poder soberano), com normas gerais e abstratas (lei). Por essa razão, o nascimento do positivismo jurídico está atrelado ao surgimento da ideia de legislação.
>
> Durante da formação do Estado Moderno, duas foram as bases do movimento de codificação, de viés racionalista. Primeiro, que ter a lei como fonte de direito decorre da compreensão racionalista, a partir da qual as normas gerais e coerentes postas pelo ente soberano regulam a sociedade. Segundo, a prevalência dada à lei confere ao homem o poder de modificar a sociedade, já que o direito consuetudinário é um reflexo da estrutura social, sem poderes de modificá-la, enquanto o direito positivo, a lei, é uma fonte ativa de direito.
>
> A legislação, portanto, vem para combater o caos do direito primitivo e confere ao Estado um instrumento de intervenção na sociedade. Trata-se de um movimento histórico ligado ao Estado Moderno, de tal forma que embora alguns países não tenham adotado codificações, houve o fortalecimento da lei em detrimento das demais fontes, inclusive em países como a Inglaterra. (Bobbio, 2006:122).

e) Jusnaturalismo:

Na mesma obra citada acima, Bobbio discorre sobre o Jusnaturalismo como sendo:

> a corrente tradicional do pensamento jurídico, que sustenta a existência de um direito natural superior ao direito positivo. A corrente jusnaturalista não se tem apresentado, no curso da história, com uniformidade de pensamento. Há diversos matizes que implicam a existência de correntes distintas, mas que guardam entre si um denominador comum de pensamento: a convicção de que, além do direito escrito, há uma ordem superior àquela, e que é a expressão do direito justo. Traz a idéia do direito perfeito e por isso deve servir de modelo para o legislador. É o direito ideal, mas ideal não no sentido utópico, mas um ideal alcançável. É importante lembrar que a maior

> divergência na conceituação do direito natural está centralizada na origem e fundamentação desse direito. Na antiguidade, defendia-se a existência de uma "lei verdadeira" (direito natural), conforme a razão, universal e imutável, que não muda com os países e com o tempo, estabelecendo o que é bom e fundando-se num critério moral, e uma lei civil (direito positivo) particular e que estabelece aquilo que é útil, baseando-se em um critério econômico e utilitário. Na Idade Média, o jusnaturalismo adquiriu cunho teológico, com fundamentos na inteligência e na vontade divina. As normas eram emanadas e reveladas por Deus; prevalecendo, assim, a concepção do direito natural, que os escolásticos concebiam como um conjunto de normas ou princípios morais que são imutáveis, consagrados ou não na legislação da sociedade, visto que resultam da natureza das coisas e do homem, sendo por isso apreendidos imediatamente pela inteligência humana como verdadeiros. São Tomás de Aquino entendeu como a "lei natural" àquela fração da ordem imposta pela mente de Deus, que se encontra presente na razão do homem, uma norma, portanto, racional. No início da Modernidade, o jusnaturalismo passou a se manifestar com fundo antropológico. Surge, então, Hugo Grotius que dividiu o direito em duas categorias: jus voluntarium, que decorre da vontade divina ou humana, e o jus naturale, oriundo da natureza do homem devido a sua tendência inata de viver em sociedade. Para Hugo Grotius o direito natural seria o ditame da razão, indicando a necessidade ou repugnância moral inerente a um ato por causa de sua conveniência ou inconveniência à natureza racional e social do homem. Hugo Grotius libertou a ciência do direito de fundamentos teológicos, cedendo as tendências sociológicas de seu tempo, e intuiu que o senso social é fonte do direito(Bobbio, 2006:136).

2.1. Dubois e a *Aurora da Liberdade*:

Em seu ensaio intitulado *Sobre a Aurora da Liberdade*, Du Bois analisa o período da história dos Estados Unidos que vai de 1861 a 1872, tendo o "Negro americano" como razão nuclear de suas reflexões. Em outras palavras, discute a guerra civil dos Estados Unidos da América e seus desdobramentos sob a perspectiva da escravidão negra. Para realizar essa tarefa, traz à tona a importância dos *Freedmen's Bureau* [Serviço de Libertos], organizados na aurora da Liberdade: "uma das tentativas mais singulares e interessantes feitas por uma grande nação para atacar amplos problemas de raça e de condição social".

O que será (ou seria) feito com os Negros? Essa é uma questão e uma preocupação que se apresenta aos líderes militares e políticos desde os primeiros momentos do conflito entre o norte e o sul. Com isso, as divergências não tardam a aparecer, e o tratamento dispensado aos negros fugitivos, que se juntavam às fileiras do exército, ~~depende~~ do entendimento díspar dos generais Ben Butler, Fremont e Halleck no calor dos acontecimentos.

A ausência de um consenso foi superada por uma questão pragmática contundente: os negros podiam lutar nas frentes de guerra; constituíam, dessa forma, uma "reserva militar" e, assim sendo, apregoava o secretário Cameron, "não deviam ser devolvidos ao inimigo". Aos poucos, o número de escravizados fugitivos foi aumentando significativamente. Isso levou Abraham Lincoln a emancipar os escravos rebeldes no ano de 1863.

Diante dessa nova realidade, um certo Pierce de Boston foi destacado para estudar a situação e apresentar soluções para o "problema" dos libertos e das terras

abandonadas. Dessa urgência, surgiu o que ficou conhecido como *Freedmen's Bureau.*

Dessa forma, o Estado assumia a responsabilidade, por meio do Departamento do Tesouro e, posteriormente, por meio dos oficiais do Exército, de resolver as demandas que se impunham frente a essa nova realidade. Medidas de urgência foram adotadas para atender às multidões de libertos que acorriam de várias partes do país. Surgiram muitas associações de auxílio aos libertos que enviavam roupas, dinheiro, livros escolares e professores para o Sul. A pobreza era assustadora, e medidas paliativas não resolveriam o problema. O país estava diante de uma situação muito preocupante, uma vez que havia multidões de negros ociosos. Os que trabalhavam não sabiam se receberiam pagamento, e os que recebiam, esbanjavam, pois não sabiam lidar com o novo – o dinheiro. Tudo isso desmoralizava o liberto.

Nesse cenário caótico, foi implantado o plano Port Royal de Pierce, de plantações arrendadas e de trabalhadores orientados. Outras tentativas foram feitas para enfrentar o problema da grande massa desorientada e faminta de negros. Uma dessas tentativas foi o projeto do deputado Eliot que previa a criação de um Serviço de Emancipação [Bereau of Emancipation], nunca oficializado. Leis aprovadas nos anos de 1863 e 1864, promoviam o arrendamento das terras abandonadas, o trabalho e o bem-estar geral dos libertos.

Em 1865 foi criado o "Serviço de Refugiados, Libertos e Terras Abandonadas" [Bereau of Refugees, Freedmen, and Abandoned Lands] sob responsabilidade do Departamento de Guerra. Suas atribuições seriam: "supervisão e administração de todas as terras abandonadas e o controle dos assuntos relativos aos refugiados e libertos" (Du Bois,1999:73). Assim, o governo dos Estados Unidos

> assumiu o encargo do Negro emancipado como tutelado da nação. Foi um empreendimento extraordinário. Aqui, de uma só penada, erigiu-se um governo de milhões de homens – homens nada comuns, aliás, mas homens negros emasculados por um sistema de escravidão extremamente bem elaborado, de séculos de existência. E agora, súbito, violentamente, eles ingressaram em novas prerrogativas, numa época de guerra e paixões, no meio da população abatida e amargurada de seus antigos senhores(...) (Du Bois,1999:73)

Com a morte de Lincoln, o seu sucessor, Andrew Johnson, designou o general de divisão Oliver O. Howard para a função de delegado do novo Bureau. Homem honesto, desenvolveu um trabalho digno de elogios: designou delegados para os estados da secessão, controlou pessoalmente a distribuição de suprimentos, estimulou a cooperação das associações beneficentes, introduziu sistemas praticáveis de trabalho remunerado e fundou escolas. Além disso, encarregou os delegados de fecharem, gradualmente, os estabelecimentos de caridade para que os indigentes se tornassem responsáveis por sua própria subsistência; de fazerem funcionar os tribunais de justiça onde esses não existissem; de estabelecerem a instituição do matrimônio entre ex-escravos e atualizarem os registros; providenciarem para que os libertos tivessem liberdade de escolher seus patrões e ajudá-los a fazer contratos justos; e, finalmente, a circular dizia:

> A autêntica boa-fé que conforme esperamos, está em todos aqueles empenhados na extinção da escravidão, ajudará especialmente os delegados assistentes no cumprimento de seus deveres para com os libertos, assim como na promoção do bem-estar geral (Du Bois,1999:73).

Não resta dúvida de que uma empreitada dessa magnitude enfrentou muitos problemas, mas já no primeiro ano conseguiu assentar sete mil trabalhadores no campo, e inaugurou a cruzada das escolas elementares da Nova Inglaterra.

Depois de acirrados embates no Congresso, foi aprovado, em 1866, o decreto que deu ao Freedmen's Bureau a sua forma final. Estendia a existência do Bureau até julho de 1868; com as seguintes atribuições e desdobramentos:

> autorizava outros delegados assistentes, a contratação de oficiais do exército dispensados do serviço regular, a venda aos libertos de certas terras confiscadas em termos nominais, a venda de propriedade pública Confederada para o estabelecimento de escolas para a população negra, e determinava um campo mais amplo de interpretação e competência judiciais. O governo do Sul não reconstruído foi, portanto, em grande parte colocado nas mãos do Freedmen's Bureau, especialmente porque agora, em muitos casos, o comandante militar do departamento também assumia as funções de delegado assistente. Foi assim que Freedmen's Bureau tornou-se um governo plenamente desenvolvido. Ele fazia leis, executando-as e interpretando-as; impunha e recolhia impostos, definia e punia crimes, mantinha e utilizava a força militar, ditando medidas que considerava necessárias e adequadas para a realização de suas variadas metas(...) (Du Bois,1999:78).

Infelizmente, esse trabalho de resgate social estava com os dias contados. O fim do Bureau se deu em 1869. Ao longo de seus quatro anos de existência,

> mais de meio milhão de pacientes foi tratado pelos médicos do Bureau. E sessenta hospitais e asilos estiveram em funcionamento. Em cinquenta meses, vinte e um milhões de provisões foram distribuídas a um custo de mais de quatro milhões de dólares. Em seguida, vinha a difícil questão da mão de obra. Em primeiro lugar, trinta mil homens negros foram transportados, de volta, dos abrigos temporários às fazendas, para a experiência crítica de um novo sistema de trabalho. Instruções claras eram emitidas de Washington: os trabalhadores devem ter a liberdade de escolher os seus patrões, não há uma cota fixa definindo salários, e não haverá qualquer tipo de peonagem ou trabalho forçado (...) O maior fator de sucesso estava no fato de que a maioria dos libertos mostrava-se disposta, até mesmo ávida, por trabalhar. Assim, foram redigidos contratos de trabalho – cinquenta mil em um único estado –, trabalhadores foram aconselhados, salários garantidos e empregadores fornecidos. Na verdade, a organização tornou-se uma enorme agência de empregos – nada perfeita, com certeza deficiente aqui e ali, mas, em seu conjunto, mais bem-sucedida do que, com bom senso, se poderia sonhar. (Du Bois,1999:81/82).

A extinção do Bureau trouxe o recrudescimento do ódio racial e deixou um legado de luta para as novas gerações, pois o negro não está livre:

> Nos confins dos estados do Golfo, através de tantas milhas, ele não pode deixar a plantação onde nasceu; praticamente em todo o Sul rural, os agricultores negros são peões, atados pela lei e pelos costumes e uma escravidão econômica cuja única saída é a morte, ou a penitenciária. Nas cidades e nos setores mais cultos do Sul, os Negros são uma classe servil segregada, com direitos e privilégios restritos. Perante os tribunais, tanto na lei quanto nos costumes, eles

> permanecem apartados, numa base diferente dos demais. Impostos sem representação constituem a regra da sua vida política. E o resultado de tudo isso é, e naturalmente assim deveria ser, a marginalidade e o crime. Esse é o grande trabalho do Freedmen's Bureau, esse é o trabalho que ele não fez porque não pôde. (Du Bois,1999:90)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Os textos, cuja leitura aparece sistematizada acima, podem, à primeira vista, deixar a impressão de que há uma distância instransponível no teor de cada um. Sobretudo entre o texto de Du Bois e os do Bobbio. Entretanto, essa impressão não se sustenta quando consideradas as camadas mais profundas dos discursos presentes neles.

Ao tratar dos primeiros anos da emancipação dos escravizados/as em solo estadunidense – no contexto da guerra civil entre Norte e Sul –, Du Bois enfatiza, com certa riqueza de detalhes, os procedimentos adotados pelo Estado para minimizar os efeitos deixados por uma mudança drástica nas relações de produção do Sul.

Não só os tecnocratas, funcionários do Estado, mas também os legisladores entenderam, desde o princípio, que era urgente e necessário criar condições materiais e legais para que a emancipação do negro fosse um caminho sem volta, independentemente da insatisfação generalizada dos sulistas.

Para tanto, trataram de implantar uma rede de ajuda que contava, por um lado, com o amparo imprescindível de associações beneficentes e, por outro, com o investimento maciço de recursos de toda ordem por parte do governo central.

Como já foi salientado, em outro momento, a partir da leitura do texto do Du Bois, o papel desempenhado pelo Serviço de Libertos [Freedmen's Bureau] foi de fundamental importância para se equacionar as demandas impostas às autoridades e ao Estado frente a uma nova e desafiadora realidade: a liberdade de milhões de homens, mulheres e crianças. Essa nova realidade exigiu esforço concentrado, muito trabalho e dedicação dos agentes do Estado. Afinal, a guerra e a emancipação deixaram, num primeiro momento, uma multidão de desamparados, famintos, sem chão e sem destino.

A situação exigia respostas rápidas, pois gestada na urgência de vidas que até ali resistiram diante da negação de seus direitos fundamentais. É verdade que muitas sucumbiram. Tratou-se, então, da alimentação, do emprego, da proteção do trabalho, da liberdade de escolha, do arrendamento da terra, da orientação jurídica, da educação, da abertura de escolas, etc.

É bem verdade que tudo isso não foi suficiente para equacionar os problemas sociais e de outra natureza impostos por séculos de escravidão. Seria ingenuidade pensar que, em quatro anos de funcionamento, o Bureau seria capaz de compensar séculos de exploração, de supressão de direitos; ou ainda, compensar a ausência de um bem maior: a liberdade.

Os agentes públicos fizeram o que foi possível ser feito, mas não fez o que era necessário ser feito. O Bureau não criou, por exemplo, as condições para o surgimento de uma cidadania efetiva; não fez uma reforma agrária que possibilitasse a propriedade de fato e de direito da terra; sucumbiu aos problemas internos de credibilidade. Contudo, o seu fim trouxe mais incertezas.

Verifica-se, sempre a partir do olhar de Du Bois sobre os fatos, que o Estado,

por meio de seus representantes legais, não se isentou de suas responsabilidades ao operar transformações radicais no seio da sociedade. Ou seja, a *superestrutura* – que, em conformidade com Marx, reflete o estado das relações sociais determinadas pela base econômica –, diante das pressões do momento histórico, deu uma resposta à altura, emancipando e tutelando o negro. Consequentemente, colocou em marcha um programa de resgate dos direitos humanos; dos Direitos Civis; de promoção humana e da cidadania. Isso só foi possível com a implementação de uma política de Estado corajosa.

Essa é uma primeira "ponte" possível entre os textos até aqui arrolados. Entretanto, existem outras. Paradoxalmente, Marx define o Estado como um "*instrumento* de domínio, ou aparelho de que se serve a classe dominante para manter seu domínio, motivo pelo qual o fim do Estado não é o fim nobre, como a justiça, a liberdade ou o bem-estar, mas pura e simplesmente o interesse específico de uma parte da sociedade; não é o bem comum, mas o bem da classe dominante, o bem particular de quem governa". Essa visão negativa do Estado se contrapõe, de certa forma, ao que aconteceu nos Estados Unidos da segunda metade do século XIX, pelo menos no tocante à situação do Negro. O mesmo já não se pode afirmar em relação à classe dominante do Sul.

A história tem sido testemunha "viva" de que a concepção negativa de Estado, apregoado por Marx, está mais próxima da realidade concreta dos povos do que a visão positiva de Hegel. Quiçá, os Estados Unidos tenham, excepcionalmente, invertido essa lógica, mesmo que por um espaço de tempo muito curto.

4. REFERÊNCIAS:

1. BOBBIO, Norberto. *Da estrutura à função: novos estudos de teoria do direito.* Tradução de Daniela Baccaccia Versani. Barueri-SP: Editora Manole, 2007.
2. BOBBIO, N. Marx e a teoria do direito. Relações internacionais e marxismo. IN:_____. Nem com Marx, nem contra Marx. (Trad.) Marco A. Nogueira. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.
3. BOBBIO, Norberto. A Teoria das Formas de governo na história do pensamento político. Trad. Sérgio Bath. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1980.
4. BOBBIO, Norberto. O Positivismo Jurídico**:** Lições de filosofia do direito. São Paulo: Ícone, 2006. p. 122
5. BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional*. 21ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2007.
6. DU BOIS, W. E. B. Sobre a aurora da liberdade. IN: _____. As almas da gente negra. (Trad.) Heloísa T. Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999, p. 63-91.
7. KELSEN, Hans. *Teoria pura do direito*. Tradução João Baptista Machado. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
8. http://www.arcos.org.br/livros/hermeneutica-juridica/capitulo-v-neopositivismo-juridico/3-o-realismo-juridico
9. https://www.passeidireto.com/arquivo/3058463/resumo-sociologia-do-direito

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, INTEGRAL E EQUÂNIME

JOSÉ WILSON DE SOUZA[10]

RESUMO:

Este artigo tem por objetivo abordar o trabalho das Salas e Espaços de Leitura da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo a partir de uma perspectiva inclusiva, integral e equânime, destacando a importância da participação da comunidade escolar em eventos pensados e executados com a finalidade de colocar em destaque temas como: misoginia, feminicídio, masculinidade tóxica, transfobia, falta de representatividade política; racismo, preconceito, desigualdade, opressão, violência no campo e na cidade, xenofobia e aspectos correlatos. Com isso, pretende-se promover a valorização das mulheres, das culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e migrantes.

Palavras-chave: - Educação; Literatura; Leitura; Racismo; Desigualdade.

1. INTRODUÇÃO:

[10] Aluno do curso de Pós-Graduação Latu *Sensu* em Cinema e Produção Audiovisual na Educação do IEDEP EDUCACIONAL.

A educação e os seus agentes têm papel determinante na construção de uma sociedade em que não haja qualquer tipo de desigualdade; que seja efetivamente democrática. Sociedade na qual homens e mulheres tenham os mesmos direitos; sociedade na qual a orientação sexual de uma pessoa não seja vista como um problema; sociedade na qual não haja racismo ou qualquer tipo de preconceito; sociedade em que os povos indígenas tenham seus direitos preservados e respeitados, e que possam viver em paz e seguros em suas terras, em contato com a natureza, ou onde escolherem viver; sociedade na qual pessoas que foram obrigadas a migrar possam ser acolhidas e respeitadas em seus direitos.

Esse projeto de sociedade conta com a contribuição relevante, no território da cidade de São Paulo, das salas e espaços de leitura, presentes em quase 900 unidades da Rede Municipal de Ensino. A literatura humanizadora e a leitura crítica do mundo são os focos nucleares do trabalho desenvolvido nesses espaços.

Dessa forma, literatura e leitura servem de pretexto para uma compreensão mais ampla dos conflitos sociais que afetam a todos e todas de uma maneira ou de outra: desigualdade, xenofobia, transfobia, misoginia, violência. Servem também para desenvolver as dimensões afetiva, social, física e psicológica.

2. ADVENTO DA LEI FEDERAL 10.639/2003 E DA LEI 11.645/08:

A inclusão do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo da educação nacional é uma reivindicação antiga do Movimento Negro Brasileiro. Reivindicação essa que já havia sido apresentada por Abdias Nascimento no Segundo Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas, realizado em Lagos, Nigéria, no início do ano de 1977.

Nesse encontro, Abdias conseguiu incorporar sua denúncia contra o racismo brasileiro no Relatório das Minorias, produzido pelo grupo IV do Colóquio, com a seguinte constatação:

> No Brasil, não há em nenhum dos graus do sistema educacional o ensino da História Africana, nem da história dos africanos fora do continente. Quando ocorre a eventualidade de um curso referente a essas matérias, é no sentido de perpetuar os conceitos

> neocolonialistas e racistas sobre a África e seus povos (NASCIMENTO, 2016, p.181).

Na conclusão de seu ensaio, apresenta um rol de seis “considerandos”, e submete à Assembleia Geral do Colóquio uma série de dezessete recomendações que deveriam ser encaminhadas ao governo brasileiro para as devidas providências. Todas as recomendações são igualmente importantes, mas a quarta guarda estreita relação com a análise em andamento:

> Este colóquio recomenda que o governo brasileiro inclua um ativo e compulsório currículo sobre a história e as culturas dos povos africanos, tanto aqueles do continente como os da diáspora; tal currículo deve abranger todos os níveis do sistema educativo: elementar, médio e superior (NASCIMENTO, 2016, p.172).

Com isso, é possível perceber que o caminho percorrido, até a aprovação da Lei 10. 639, foi longo e cheio de incertezas. Essa conquista deveu-se, evidentemente, à organização e à luta dos/das militantes do Movimento Negro e da atuação incansável de lideranças políticas e de intelectuais como Abdias Nascimento, Ester Grossi, Bem-Hur Ferreira, Carlos Alberto Caó, dentre outras.

A Lei Federal 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, e pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque, alterou a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, a fim de incluir o artigo 26-A e respectivos parágrafos, e o artigo 79-B, cuja redação ficou como segue:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras".
> "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003)

Com o mesmo espírito e preocupação, foi promulgada em 10 de março de 2008, a Lei 11.645. Sob o comando de Fernando Haddad, o Ministério da Educação propôs a ampliação da 10.639/03 ao incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas.

Com essa alteração, o artigo 26-A da Lei de nº 9.394/96 passou a ter a seguinte redação:

> Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena–brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras."

Dito isso, faz-se necessário mencionar também outros marcos legais que foram aprovados em decorrência da 10.639: a Resolução n° 1, de 17 de junho 2004, e o Parecer 3/2004 do Conselho Nacional de Educação. Este altera a Lei 9.394/96 e regulamenta a Lei 10.639/03; e aquela institui as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e

Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Parecer CNE/CP 3/2004, cuja relatoria ficou a cargo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, e foi aprovado por unanimidade, destina-se aos brasileiros envolvidos ou não com os sistemas de ensino do país, e apresenta respostas, na área da educação,

> à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros(...) (BRASIL, 2004, p.10).

O parecer CNE/CP 3/2004 explicita ainda a importância de se

> (...) tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos (BRASIL, 2004, p.15).

O combate ao racismo é o ponto crucial e norteador de todas as medidas legais adotadas a partir da 10.639/03, e exige, portanto, mudanças profundas no modelo educacional do país. Isso tornar-se-á concreto e palpável somente por meio da implantação de políticas de Estado e políticas de Governo comprometidas com a construção de uma nação justa e democrática.

Nilma Lino Gomes (GOMES 2012), entende que essa lei propõe uma “mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico”. Essa mudança estrutural, ainda em conformidade com essa autora:

> (...) abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista[11] que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o "falar" sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola(...) (GOMES, 2012, p.105).

Dessa forma, é necessário e urgente romper o silêncio que impede o diálogo intercultural e a transformação no interior da escola; que impede a construção de um currículo arejado e de saberes descolonizados (GOMES 2012).

2. 1. O Papel da Educação e da Legislação:

Uma educação que se pretenda democrática, acessada pelos canais ou instituições oficiais ou informalmente, não pode se omitir diante das demandas dos afro-brasileiros e dos povos indígenas. Há, pois, que valorizar a história, a cultura e a identidade desses povos, posicionando-se criticamente diante das

> (...) relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros *e os povos indígenas* (grifo nosso) e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros e *aos povos originários* (grifo nosso) próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (BRASIL, 2004, p.12)

Como reconhece Kabengele Munanga, "a educação é o caminho para combater o preconceito, e não a lei. A lei serve para combater os comportamentos concretos que podem ser observados, flagrados e punidos"[12].

Obviamente, Munanga tem em mente uma educação livre das amarras

[11]Considerando as alterações na ortografia brasileira, este texto procurou se adequar às novas regras, buscando, contudo, a manutenção dos vocábulos em seus contextos originais por se tratar de citações.

[12] (MUNANGA, https://www.youtube.com/watch?v=Ded3EtKQZn8 2012)

eurocêntricas e que, em decorrência disso, valoriza a diversidade e as contribuições culturais e históricas de outros povos. Uma educação que seja uma alternativa ao que Paulo Freire já havia constatado:

> (...) todo sistema de educação procede de opções, de imagens, de uma concepção do mundo, de determinados modelos de pensamento e de ação que se procura tornar aceitos como melhores que outros. Quando um tal sistema esconde o aspecto convencional, pode-se dizer, arbitrário, dos esquemas que tem como tarefa fazer assimilar, está ocultando uma prática que contribui, no fundo (as investigações o demonstram), para favorecer os possuidores desta cultura que é o poder (FREIRE, 1980., p.77).

Na perspectiva pedagógica de Freire, a libertação do ser humano passa por um processo de conscientização das estruturas de poder que o oprime. Essa conscientização deve, inevitavelmente, levar homens e mulheres a um posicionamento de resistência diante do opressor detentor do poder.

Em uma perspectiva afro-brasileira, que dialoga com a perspectiva freiriana, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva assevera que:

> Desalienar-se significa descolonizar-se, isto é, deixar de pensar pela cabeça dos outros(...). Trabalho este que se constrói com aliados que entendem não ser a situação em que vivem os descendentes de africanos um problema que diz respeito unicamente aos negros, mas a toda nação brasileira, cuja população é multiétnica, pluricultural (P.B.SILVA, 1997, p.44).

Nesse sentido, a educação há de desempenhar papel vital e transformador. Antes, porém, urge despir-se de preconceitos e de práticas ultrapassadas para que se possa, segundo Petronilha, “acertar o passo com a população negra”, com os povos indígenas e com as mulheres. Dos “sistemas públicos e privados de ensino”, continua, “espera-se que revertam, refaçam suas ideias, intenções, propósitos, posturas, estratégias, propostas” - (P. B. SILVA, 1997, p.50).

Para acertar o passo, faz-se necessário, segundo GOMES (2012), um novo paradigma epistemológico que se oponha a uma perspectiva eurocêntrica e que, portanto, questione:

> (...)as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros *e os povos indígenas* (grifo nosso) sua cultura construída histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista(...) (GOMES, 2012, p.106).

Se a lei representa uma resposta, no âmbito jurídico, aos clamores e reivindicações da parcela da sociedade brasileira que historicamente vem sendo injustiçada e excluída, a educação, por sua vez, pode ter um alcance muito maior, uma vez que lida com as estruturas psíquicas das pessoas, com valores, com crenças; questiona ideologias dominantes de opressão e de sujeição do outro. Ou seja, a educação pode formar seres humanos críticos, sensíveis à supressão de direitos, e avessos a todo tipo de truculência, opressão, racismo e violência – visível a olho nu ou simbólica.

Entretanto, embora haja uma aparente hierarquia entre educação e lei, essas duas esferas podem e devem se complementar, tendo em vista a consecução de um objetivo comum: o fim do racismo e de todo tipo de preconceito.

2.2. Sala de Leitura – espaço e resistência e de enfrentamento ao racismo:

De acordo com o documento “Sala de Leitura: Vivências, Saberes e Práticas” de 2020, o Programa Salas e Espaços de Leitura da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo,

> caracteriza-se pela disponibilização de um ambiente especialmente organizado para práticas de leitura, contando com acervo diversificado,

> mas com predominância de obras literárias, estando circunscrito, atualmente, às 561 Salas de Leitura das Escolas Municipais de Ensino Fundamental(EMEFs), Ensino Médio(EMEFMs) e de Ensino Bilíngue para Surdos(EMEBSs), aos Espaços de Leitura dos Centros de Educação Infantil(CEIs), Centros de Educação Infantil Indígena(CEIIs), Escolas de Educação Infantil (EMEIs), Centros Municipais de Educação Infantil(CEMEIS), Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos(CIEJAS) e os Núcleos de Leitura das Diretorias Regionais de Educação(DREs) (SÃO PAULO, 2020, p.14)[13]

Embora já exista há mais de cinco décadas na rede municipal, esse programa vem sendo aperfeiçoado e reestruturado a partir das seguintes diretrizes: a) Literatura como direito inalienável do ser humano; b) Leitura do mundo que precede a leitura da palavra; c) Garantia da bibliodiversidade; e d) o Currículo da Cidade.

Essas diretrizes articulam as reflexões de dois grandes pensadores: Antônio Cândido e Paulo Freire. Para este, a leitura do mundo precede a leitura da palavra; ou seja, é anterior ao texto. Já aquele defende que a literatura é fator de humanização na medida em que promove o equilíbrio psíquico e social do leitor e da leitora. Dessa forma, Literatura e Pedagogia estabelecem um diálogo profícuo, ampliado pelos conceitos de bibliodiversidade e de educação integral, inclusiva e equânime.

Esse Programa integra princípios democráticos à Matriz de Saberes[14] do Currículo da Cidade de São Paulo que tem como propósito:

> formar cidadãos éticos *e cidadãs éticas* (grifo nosso), responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes,

[13] Atualmente, na educação infantil são 322 lugares de leitura literária e mediação de leitura. Já nas unidades de Ensino Fundamental, Médio e nas escolas Bilíngues de Surdo, a soma é de 568 unidades. Secretaria Municipal de Educação - Home. (Acessado em 11/05/2026).

[14] Princípios da Matriz de Saberes: - Pensamento Científico e Crítico, Resolução de Problemas, Comunicação, Autoconhecimento e Autocuidado, Autonomia e Determinação, Abertura à Diversidade, Responsabilidade e Participação, Empatia e Colaboração, Repertório Cultural.

> jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização (SÃO PAULO, 2019, p.33).

Dessa forma, a Sala de Leitura se constitui em espaço formativo, em diálogo constante com as demais disciplinas do currículo, que, a partir de textos literários, oferece aos/ às estudantes a possibilidade de: - Apreciar variados tipos de narrativas literárias; - Desenvolver comportamento leitor; - Participar dos diálogos na perspectiva da fruição literária; - Expressar-se por meio da literatura; - Socializar impressões das leituras realizadas; - Socializar a relação entre as ideias do texto e suas interpretações individuais.

Além disso, os POSLs – Professores/as Orientadores/as de Sala de Leitura –, são os responsáveis por coordenarem atividades denominadas de "Leituraço", nas quais são envolvidos/as alunos/as, professores/as, coordenação escolar, funcionários/as; ou seja, a comunidade escolar como um todo. Nesses momentos são tratados temas como: - Mulher, Indígenas, Migrantes e Educação Antirracista. Distribuídos ao longo do ano letivo, tem-se em março o "Leituraço Mulher"; em junho o "Leituraço Migrante"; em agosto o "Leituraço Indígena" e, por fim, o "Novembro Negro" ou "Semana da Consciência Negra".

Ao incorporar essas atividades ao calendário escolar, a educação pública municipal, com a contribuição imprescindível da Sala de Leitura, garante espaço democrático e suporte legal para enfrentar a misoginia, o feminicídio, a masculinidade tóxica, a falta de representatividade política; o racismo, o preconceito, a desigualdade, a opressão, a violência no campo e na cidade, a xenofobia e muitos outros temas e aspectos correlatos.

2.2.1. Contribuição da Literatura para o Combate ao Racismo:

Como a literatura, enquanto criação artística, veículo de valores e de símbolos, pode contribuir para a construção ou resgate da identidade negra e dos povos indígenas e, consequentemente, de uma sociedade mais equânime e que valoriza a diversidade? – Em que medida ela pode contribuir para se romper o silêncio típico do racismo "à brasileira"? – De que forma pode valorizar a

contribuição dos povos migrantes e problematizar a xenofobia? – Como pode tratar da violência imposta às mulheres?

A literatura pensada, utilizada, fruída ou produzida dentro de um contexto educacional, formal ou informal; ou seja, nas instituições de ensino, no seio familiar, nos coletivos espalhados pelo espaço geográfico da cidade, nos saraus, etc., é detentora de poder transformador, pois engendra valores e convida à reflexão sobre os mais variados temas presentes no cotidiano das pessoas. Essa assertiva encontra respaldo nas reflexões do professor Antônio Cândido, quando afirma que:

> […] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudicais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2011, p.177)

Outra ideia desenvolvida por Cândido em seu ensaio intitulado “O direito à literatura” e que serve, igualmente, de esteio à presente análise, é a de que a literatura desempenha um papel humanizador. Em suas palavras:

> A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p.178).

Para ampliar essa reflexão em torno do tema racismo, um paralelo possível pode ser traçado entre a literatura e a música popular – expressão da

cultura que atinge um contingente populacional significativo. Nesse particular, a tese de doutorado da professora Célia R. Reis da Silva traz reflexões significativas.

Ao analisar algumas letras de marchinhas de carnaval como: “O teu cabelo não nega” de autoria de Lamartino Babo e Irmãos Valença, de 1931; “Nega do cabelo duro” de David Nasser e Rubens Soares, de 1942; e composições mais recentes como: “Nega do cabelo duro” de Luís Caldas, 1986; e “Veja os cabelos dela” de Tiririca, 1997, SILVA (2016) conclui que por meio da música e da dança, “a sociedade brasileira reforçava antigos estereótipos machistas e racistas, restringindo a mulher negra, chamada mulata, a mero corpo objeto do desejo sexual branco”. Além disso e ironicamente, esse tipo de manifestação cultural se prestou à humilhação do negro, “zombando de seus atributos, desqualificando cabelos de mulheres negras” (C. R. SILVA, 2016, p. 46-48).

Evidentemente, não só a música traz à superfície valores e crenças que supostamente estão no inconsciente coletivo – corolário de séculos de desumanização do negro e da mulher negra imposta pelo branco –, mas também as mídias, sobretudo a televisão e as redes sociais, atuam no mesmo sentido. Via de regra, os programas de humor duvidoso veiculam uma imagem “de um corpo negro feio, malcheiroso, com cabelo duro” (C. R. SILVA 2016, p.47).

No ensaio intitulado *Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face,* Conceição Evaristo trata também da representação da mulher negra elaborada por uma literatura produzida, geralmente, por homens brancos. Ao percorrer algumas obras de autores, em sua maioria brasileiros, constata que:

> Colocada a questão da identidade e diferença no interior da linguagem, isto é como atos de criação linguística, a literatura, espaço privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos, apresenta um discurso que se prima em proclamar, em instituir uma diferença negativa para a mulher negra(...)A representação literária da mulher negra, ainda ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor, não desenha para ela a imagem de mulher-mãe, perfil desenhado para as

> mulheres brancas em geral(...) (EVARISTO, 2018, p.2)

Felizmente, esse tipo de produção literária e, consequentemente, a representação da mulher negra vem passando por transformações significativas, produzidas por autoras negras como a própria Conceição Evaristo, além de Roseli Nascimento, Ana Cruz, Sônia Fátima, Esmeralda Ribeiro, Alzira Rufino, Geni Guimarães, Lia Vieira e por tantas outras. Mulheres herdeiras da "centelha da criação", transmitida por meio da oralidade, e herdeiras de uma coragem que resiste e subverte a ordem imposta por uma "literatura mutiladora da cultura e de corpos negros" (EVARISTO, 2018, p.7).

Um outro exemplo do tratamento que é dado ao corpo negro, aparece nas histórias da Turma da Mônica de Maurício de Sousa, tanto na versão impressa dos quadrinhos, quanto na versão animada para televisão e cinema. A personagem Cascão já traz em seu nome a sua característica marcante: a sujeira. Foge do banho como foge da água da chuva e, por isso, está sempre malcheiroso. O que está em questão não é o comportamento da personagem, que pode ser visto, por muitos leitores, como natural e normal, mas o fato de ser uma personagem negra. Por que justamente o negro é representado como aquele que foge dos padrões de higiene das outras personagens (brancas)?

A literatura, a música, os programas de televisão, as mídias sociais, as histórias em quadrinhos, ou qualquer outro tipo de expressão cultural, lidam com *representação* e *referência.* Estas podem ser negativas ou positivas. No caso dos exemplos apontados até aqui – marchinhas de carnaval, programas humorísticos, literatura infantil e histórias em quadrinhos, evidenciam os aspectos negativos desses conceitos. Nas palavras de Célia R. R. da Silva:

> A ausência de referências lúdicas positivas negras emerge como um déficit na formação da identidade de crianças negras em seu processo educativo oficial, assim como nos meios de comunicação, desenhos animados, programas infantis de televisão (2016, p.126)

Fica claro, dessa forma, que a formação da identidade requer modelos referenciais com os quais a criança possa se identificar. Modelos que podem ser

apresentados por meio do universo ficcional, do discurso e dos manuais didáticos. Podendo ser também modelos reais como uma professora, um professor; um jogador ou uma jogadora de futebol; um ator ou uma atriz; uma liderança política ou comunitária; um traficante, etc. A escolha que ela fizer poderá ser determinante para seu futuro.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico (PPP)[15] tem que, por obrigação, incorporar essas preocupações e reflexões, já que é uma ferramenta indispensável na construção de uma escola transformadora e democrática. Da mesma forma, a Sala de Leitura, com suas peculiaridades pedagógicas, pode e deve dar uma contribuição muito grande para uma educação inclusiva, integral e equânime.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A análise do contexto sócio-histórico indica que o racismo à brasileira ainda não foi superado e suplantado. Os mecanismos sociais, engendrados no período colonial e perpetuados até o presente momento, ainda não foram abolidos. Esses mecanismos ideológicos, responsáveis por colocarem as pessoas negras em posição de inferioridade, têm seus desdobramentos funestos em relação às mulheres, aos povos da floresta e aos migrantes.

É verdade que alguns passos importantes já foram dados em direção à superação do preconceito e da discriminação racial, como se procurou demonstrar até aqui. Entretanto, em termos históricos, as medidas legais e os rumos que a educação nacional vem adotando representam gotas de azeite em uma engrenagem carcomida pela ferrugem do racismo.

É necessário e urgente ampliar a aplicação da Lei 10.639/03, da Lei 11.645/08, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais pelos sistemas público e privado de ensino do país

[15] Para uma caracterização mais detalhada e aprofundada acerca desse tema, acessar: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp.

como um todo. Entretanto, como é sabido, essa não é uma tarefa muito fácil, pois, como já foi mencionado, não é suficiente criar, aprovar e sancionar uma lei e esperar que no dia seguinte ela já comece a dar resultados. É uma tarefa demorada e árdua. Todavia, árdua, e muitas vezes impossível, tem sido, ao longo de séculos, a vida de africanos trazidos para as Américas, em geral, e em particular para o Brasil, na condição de escravizados, para trabalhar, alimentar e enriquecer uma elite pouco afeita ao trabalho pesado. Igualmente difícil tem sido a vida dos afro-brasileiros e dos povos originários. Apesar de todos os obstáculos, essa parcela significativa da população brasileira tem-se tornado resistente e resistido firmemente na luta pelos seus direitos. Participando de maneira decisiva na construção da história deste país.

Essa luta precisa contar com a ajuda de uma educação de qualidade que seja, acima de tudo, uma educação humanizadora, responsável e transformadora; capaz de mexer com as relações e estruturas de poder. Educação que seja capaz de assumir o compromisso histórico de resgatar a dignidade daqueles e daquelas que sempre foram oprimidos. Nesse processo, é importante fazer escolhas acertadas, apesar dos erros necessários.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciaise para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília - DF, 2004.

—. “Lei nº 10.639.” *Lei nº 10.639*. Brasília, 9 de Janeiro de 2003.

__. “Lei nº 11.645”. Lei nº 11.645. Brasília, 10 de março de 2008.

CANDIDO, Antônio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

AVELAR, IDELBER. *Revista Fórum*. 04 de 06 de 2011. https://www.revistaforum.com.br/sobre-o-conceito-de-cultura/ (acesso em 05 de 04 de 2018).

EVARISTO, Conceição. *http://nossaescrevivencia.blogspot.com.br/*. 20 de Março de 2018. (acesso em 20 de Março de 2018).

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo.: Moraes., 1980.

GOMES, Nilma Lino. *https://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOPcXUs*. 16 de 9 de 2013. https://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOPcXUs (acesso em 26 de 2 de 2018).

—. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização do currículo*. Janeiro-Abril de 2012. http://www.curriculosemfronteiras.org (acesso em 16 de Março de 2018).

https://www.youtube.com/watch?v=Ded3EtKQZn8. s.d.

MUNANGA, Kabengele. *https://www.youtube.com/watch?v=Ded3EtKQZn8*. 21 de 12 de 2012. https://www.youtube.com/watch?v=Ded3EtKQZn8 (acesso em 2 de 3 de 2018).

MUNANGA, Kabengele. "O anti-racismo no Brasil." Em *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial.*, por Organizador: Kabengele MUNANGA, 79-94. São Paulo.: Edusp., 1996.

—. "Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia." *3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação*. Rio de Janeiro, 2003. 1-17.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, Tory. *https://www.geledes.org.br/seis-estatisticas-que-mostram-o-abismo-racial-no-brasil/*. 20 de 11 de 2017. (acesso em 20 de Fevereiro de 2018).

PEREIRA, João Baptista Borges. "Racismo à Brasileira." Em *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*, por Organizador Kabengele Munanga, 75-78. São Paulo: Edusp, 1996.

SÃO PAULO(SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: História. – 2ed. – São Paulo: SME/COPED, 2019.

SILVA, Célia Regina Reis da. *Crespos insurgentes, estética revolta memórias e corporeidade negra paulistana, hoje e sempre. Tese (Doutorado em História Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2016*. São Paulo, 2016.

SILVA, Martiniano José da. *Racismo à brasileira - raízes históricas*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. "Vamos acertar os passos? Referências Afro-Brasileiras para os Sistemas de Ensino." Em *As Ideias Racistas, os Negros e a Educação*, por Ivan Costa e ROMÃO, Jeruse. Organizadores. LIMA, 39-55. Florianópolis: Atilende, 1997.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS, EXPRESSÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

JOSEILMA DE OLIVEIRA COSTA[16]

RESUMO

As artes ocupam papel fundamental na Educação Infantil por ampliarem as possibilidades de expressão, criação, sensibilidade e leitura de mundo das crianças pequenas. Mais do que atividades complementares ou momentos recreativos, as experiências artísticas configuram-se como práticas pedagógicas essenciais para o desenvolvimento integral, na medida em que favorecem a imaginação, a experimentação, a percepção estética, a comunicação e a construção de significados. Este estudo tem como objetivo discutir a importância das artes na Educação Infantil, analisando suas contribuições para o desenvolvimento infantil e para a organização de práticas pedagógicas comprometidas com a formação sensível, criativa e culturalmente situada das crianças. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, construída a partir de autores que discutem infância, educação, arte e desenvolvimento humano, bem como de documentos normativos que orientam a Educação Infantil no contexto brasileiro. A análise evidencia que o trabalho com artes na primeira infância deve superar práticas estereotipadas, repetitivas e centradas em produtos finais, valorizando processos de criação, exploração de materiais, apreciação estética e contato com diferentes linguagens artísticas.
Palavras-chave: Artes; Educação Infantil; Experiência estética; Linguagens artísticas; Desenvolvimento infantil.

[16] Graduada em pedagogia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo (2008);Especialista em psicopedagogia pela FTS - Faculdade de Taboao da Serra (2010).

1. INTRODUÇÃO

A presença das artes na Educação Infantil tem sido cada vez mais reconhecida como elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Ao longo da história da educação, diferentes concepções pedagógicas atribuíram significados distintos às práticas artísticas no contexto escolar. Em muitos casos, as atividades artísticas foram compreendidas apenas como momentos recreativos ou como recursos auxiliares para outras áreas do conhecimento. No entanto, estudos contemporâneos na área da educação e da infância têm destacado que as artes constituem uma linguagem fundamental para a expressão, a comunicação e a construção de significados pelas crianças (BARBOSA, 2010).

Na primeira infância, as crianças exploram o mundo por meio de múltiplas linguagens, entre as quais se destacam o desenho, a pintura, a música, o movimento, o teatro e outras formas de expressão simbólica. Essas linguagens permitem que as crianças expressem emoções, representem experiências e construam interpretações sobre a realidade que as cerca. Nesse sentido, as artes não devem ser compreendidas apenas como atividades decorativas ou técnicas, mas como formas legítimas de conhecimento e expressão humana (VIGOTSKI, 2009).

A arte na infância está profundamente relacionada aos processos de imaginação e criatividade. Para Vigotski (2009), a imaginação desempenha papel central no desenvolvimento infantil, pois permite que a criança combine experiências vividas com novas possibilidades de criação. Ao desenhar, cantar, dramatizar ou experimentar materiais diversos, a criança não apenas reproduz o que observa, mas também recria a realidade a partir de suas próprias interpretações. Assim, as experiências artísticas tornam-se espaços privilegiados de experimentação e construção de sentidos.

No contexto educacional, o trabalho com artes também contribui para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Segundo Lowenfeld e Brittain (1977), a expressão artística possibilita que a criança organize suas percepções e sentimentos, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, da autonomia e da capacidade de comunicação. Ao interagir com diferentes materiais e linguagens artísticas, as crianças ampliam suas formas de expressão e desenvolvem novas maneiras de compreender o mundo.

No Brasil, documentos curriculares voltados à Educação Infantil também reconhecem a importância das artes no processo educativo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que as experiências artísticas devem fazer parte do cotidiano das instituições de Educação Infantil, proporcionando às crianças oportunidades de explorar diferentes linguagens e desenvolver sua sensibilidade estética (BRASIL, 2017). Nesse sentido, as artes são compreendidas como parte integrante dos campos de experiências que orientam as práticas pedagógicas nessa etapa da educação básica.

Apesar desse reconhecimento, ainda é possível observar que, em muitas instituições educativas, o trabalho com artes é desenvolvido de forma limitada ou estereotipada. Em alguns casos, as atividades artísticas são reduzidas à reprodução de modelos prontos, à utilização de materiais padronizados ou à realização de atividades voltadas apenas para a produção de resultados visuais destinados a exposições ou datas comemorativas. Essas práticas acabam restringindo as possibilidades de experimentação e expressão das crianças, contrariando princípios pedagógicos que valorizam a criatividade e a autoria infantil (BARBOSA, 2010).

Autores que discutem a arte na educação defendem que o trabalho pedagógico nessa área deve privilegiar processos de criação, experimentação e apreciação estética. Para Barbosa (2010), a educação artística precisa promover o contato das crianças com diferentes manifestações culturais, estimulando a observação, a interpretação e a

produção artística. Esse processo contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética e para a ampliação do repertório cultural das crianças.

Outro aspecto relevante refere-se à compreensão das artes como direito cultural das crianças. As experiências artísticas permitem que os sujeitos entrem em contato com diferentes formas de produção cultural e desenvolvam sua capacidade de perceber, interpretar e transformar o mundo. Nesse sentido, o acesso às artes na Educação Infantil deve ser entendido como parte do processo de formação humana e não apenas como atividade complementar ao currículo escolar (FARIA; SALLES, 2012).

Diante dessas considerações, torna-se fundamental refletir sobre o papel das artes na Educação Infantil e sobre as possibilidades pedagógicas que essa área oferece para o desenvolvimento das crianças. O trabalho com linguagens artísticas pode contribuir significativamente para a construção de práticas educativas mais sensíveis, criativas e comprometidas com a valorização da infância.

Assim, o presente estudo tem como objetivo discutir a importância das artes na Educação Infantil, analisando suas contribuições para o desenvolvimento infantil e para a organização de práticas pedagógicas que valorizem a expressão, a imaginação e a experiência estética das crianças. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica de autores que discutem arte, infância e educação, bem como em documentos curriculares que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil brasileira.

A partir dessa análise, busca-se compreender de que maneira as experiências artísticas podem contribuir para ampliar as possibilidades de aprendizagem e expressão das crianças, fortalecendo práticas pedagógicas que reconheçam a arte como linguagem fundamental no processo educativo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Arte e desenvolvimento infantil

A relação entre arte e desenvolvimento infantil tem sido amplamente

discutida por diferentes campos do conhecimento, especialmente pela psicologia, pela pedagogia e pela educação artística. Ao longo da infância, as crianças desenvolvem formas próprias de expressão e representação do mundo, utilizando diferentes linguagens simbólicas para comunicar suas experiências, sentimentos e percepções. Nesse processo, as atividades artísticas assumem papel relevante, pois permitem que a criança explore sua imaginação, desenvolva sua criatividade e construa novas formas de interpretar a realidade (VIGOTSKI, 2009).

Segundo Vigotski (2009), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e culturais estabelecidas ao longo da vida. Nesse contexto, a arte ocupa lugar privilegiado, pois possibilita que o sujeito se aproprie de elementos culturais e, ao mesmo tempo, produza novas formas de expressão. Para o autor, a imaginação não é uma capacidade isolada ou espontânea, mas um processo psicológico que se constrói a partir das experiências vividas e das relações estabelecidas com o meio social. Assim, quando a criança desenha, pinta ou dramatiza situações do cotidiano, ela mobiliza elementos da realidade e os reorganiza de maneira criativa.

A imaginação infantil, portanto, está diretamente relacionada às experiências culturais oferecidas às crianças. Quanto maior o repertório de vivências, maior será a capacidade de criação e expressão. Nesse sentido, o contato com diferentes linguagens artísticas amplia as possibilidades de desenvolvimento infantil, pois permite que a criança explore sons, cores, formas, movimentos e narrativas como formas de expressão simbólica (VIGOTSKI, 2009).

Além da perspectiva sociocultural proposta por Vigotski, outros autores também destacam a importância da arte no desenvolvimento da criança. Lowenfeld e Brittain (1977), por exemplo, defendem que a expressão artística constitui um dos principais meios pelos quais a criança organiza suas experiências e manifesta sua compreensão do mundo. Para esses autores, o desenho infantil não deve ser avaliado a partir de critérios estéticos adultos,

mas compreendido como manifestação legítima do pensamento e da sensibilidade da criança.

Lowenfeld e Brittain (1977) argumentam que o desenvolvimento artístico infantil passa por diferentes fases, nas quais a criança constrói gradualmente sua capacidade de representação. Nas primeiras etapas da infância, o desenho está relacionado principalmente à exploração de movimentos e traços, sem preocupação com representação figurativa. Com o passar do tempo, a criança começa a atribuir significados aos seus desenhos, utilizando formas e cores para representar pessoas, objetos e situações do cotidiano.

Esse processo de desenvolvimento evidencia que a arte não se restringe à produção estética, mas constitui também uma forma de construção do pensamento. Ao desenhar, pintar ou modelar, a criança organiza suas percepções e estabelece relações entre diferentes elementos da realidade. Assim, as atividades artísticas contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como observação, comparação, organização espacial e interpretação simbólica.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento da sensibilidade e da expressão emocional. A arte permite que as crianças expressem sentimentos e experiências que muitas vezes não conseguem comunicar por meio da linguagem verbal. Segundo Pillar (2012), as experiências artísticas na infância possibilitam que a criança construa formas próprias de expressão, utilizando diferentes materiais e linguagens para representar suas emoções e vivências.

Além disso, as atividades artísticas favorecem o desenvolvimento da autonomia e da autoestima das crianças. Quando têm oportunidade de experimentar diferentes materiais e criar suas próprias produções, as crianças percebem que suas ideias e expressões são valorizadas no contexto educativo. Esse reconhecimento contribui para fortalecer a confiança em suas capacidades criativas e para estimular a participação ativa nos

processos de aprendizagem.

A arte também desempenha papel importante no desenvolvimento social das crianças. Em muitas situações, as atividades artísticas são realizadas de forma coletiva, permitindo que as crianças compartilhem ideias, observem produções dos colegas e construam experiências de aprendizagem colaborativas. Essas interações favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação, respeito às diferenças e capacidade de diálogo (FARIA; SALLES, 2012).

Outro elemento relevante na relação entre arte e desenvolvimento infantil refere-se ao papel da experiência estética. Segundo Dewey (2010), a experiência estética envolve a capacidade de perceber, sentir e interpretar o mundo de forma sensível. Para o autor, a arte constitui uma forma privilegiada de experiência humana, pois permite integrar percepção, emoção e pensamento em um processo significativo de interação com o ambiente.

Na infância, as experiências estéticas desempenham papel fundamental na formação da sensibilidade e da percepção. Ao observar imagens, ouvir músicas, manipular materiais e explorar diferentes linguagens artísticas, as crianças desenvolvem sua capacidade de apreciar e interpretar manifestações culturais. Esse processo contribui para ampliar o repertório cultural e para estimular formas mais complexas de percepção e compreensão do mundo.

No contexto da Educação Infantil, o trabalho com arte deve considerar essas múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. As práticas pedagógicas voltadas às linguagens artísticas precisam valorizar a experimentação, a exploração de materiais e a liberdade de expressão das crianças. Quando as atividades artísticas são reduzidas à reprodução de modelos ou à execução de tarefas padronizadas, perde-se grande parte de seu potencial educativo.

Por essa razão, autores da área da educação artística defendem que o trabalho pedagógico com arte deve privilegiar processos criativos e

experiências significativas para as crianças. Barbosa (2010) destaca que a educação em arte precisa ir além da simples produção de objetos artísticos, envolvendo também processos de apreciação, reflexão e contextualização cultural. Essa abordagem permite que as crianças compreendam a arte como forma de expressão humana presente em diferentes culturas e contextos históricos.

Dessa forma, a relação entre arte e desenvolvimento infantil evidencia que as experiências artísticas desempenham papel essencial na formação das crianças. Ao proporcionar oportunidades de criação, experimentação e apreciação estética, a Educação Infantil contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos, promovendo a construção de conhecimentos, a expressão de sentimentos e a ampliação das formas de interação com o mundo.

2.2 Linguagens artísticas na Educação Infantil

A arte na Educação Infantil manifesta-se por meio de diferentes linguagens expressivas que permitem às crianças explorar o mundo de forma sensível, criativa e simbólica. Essas linguagens incluem, entre outras, as artes visuais, a música, o teatro e o movimento corporal. Cada uma delas oferece possibilidades específicas de expressão e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a ampliação de suas formas de comunicação com o ambiente e com os outros (BARBOSA, 2010).

Na infância, a expressão artística não se limita à produção estética, mas envolve processos de experimentação, descoberta e construção de sentidos. As crianças pequenas exploram cores, sons, gestos e movimentos como formas de compreender e representar o mundo ao seu redor. Nesse processo, as linguagens artísticas constituem importantes instrumentos de aprendizagem, pois possibilitam a integração entre aspectos cognitivos, afetivos e sociais do desenvolvimento infantil (PILLAR, 2012).

Entre as diferentes linguagens artísticas presentes na Educação

Infantil, destacam-se as artes visuais, que incluem práticas como desenho, pintura, colagem, modelagem e exploração de diferentes materiais. Essas atividades permitem que as crianças experimentem formas, cores, texturas e composições, desenvolvendo sua capacidade de observação e representação. Segundo Barbosa (2010), as artes visuais desempenham papel importante na formação estética das crianças, pois estimulam a percepção sensível e o contato com diferentes manifestações culturais.

O desenho, por exemplo, constitui uma das primeiras formas de expressão gráfica das crianças. Por meio do desenho, elas representam suas experiências, narram acontecimentos e expressam emoções. Conforme destacam Lowenfeld e Brittain (1977), o desenho infantil não deve ser interpretado apenas como reprodução da realidade, mas como uma forma de organização do pensamento e de construção simbólica do mundo. Nesse sentido, o desenho permite que a criança desenvolva sua imaginação e estabeleça relações entre suas experiências e suas representações visuais.

Outra linguagem artística relevante na Educação Infantil é a música, que envolve experiências com sons, ritmos, melodias e movimentos corporais. A música está presente desde os primeiros anos de vida das crianças, fazendo parte de brincadeiras, cantigas, jogos e atividades culturais. De acordo com Brito (2003), as experiências musicais contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade auditiva, da coordenação motora e da percepção rítmica, além de favorecerem a socialização e a expressão emocional das crianças.

A música também desempenha papel importante na construção de vínculos afetivos e na interação entre as crianças e os educadores. As cantigas de roda, por exemplo, constituem práticas culturais que combinam música, movimento e interação social, promovendo experiências coletivas de aprendizagem. Ao participar dessas atividades, as crianças ampliam seu repertório cultural e desenvolvem habilidades relacionadas à escuta, à expressão vocal e à coordenação motora.

O teatro e a dramatização também ocupam lugar significativo nas práticas artísticas da Educação Infantil. Por meio de jogos simbólicos, dramatizações e brincadeiras de faz-de-conta, as crianças exploram diferentes papéis sociais e experimentam novas formas de expressão corporal e verbal. Segundo Vigotski (2009), o jogo simbólico constitui uma das principais atividades da infância, pois permite que a criança represente situações da realidade e construa significados a partir de suas experiências.

Nas atividades de dramatização, as crianças podem criar histórias, interpretar personagens e explorar diferentes formas de expressão corporal. Esse tipo de experiência contribui para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem oral e da capacidade de interação social. Além disso, o teatro na Educação Infantil não deve ser entendido apenas como apresentação de espetáculos, mas como processo de experimentação e criação coletiva.

Outra dimensão importante das linguagens artísticas refere-se ao movimento corporal e à expressão corporal. O corpo é um dos principais meios de comunicação das crianças pequenas, sendo utilizado para expressar emoções, sentimentos e intenções. Atividades que envolvem dança, movimento livre, exploração do espaço e jogos corporais permitem que as crianças desenvolvam consciência corporal, coordenação motora e percepção espacial (FARIA; SALLES, 2012).

A dança, por exemplo, constitui uma forma de linguagem artística que integra música, movimento e expressão. Ao explorar diferentes movimentos corporais, as crianças ampliam sua percepção do corpo e desenvolvem novas formas de comunicação. Além disso, as atividades de movimento contribuem para o desenvolvimento físico e para a construção da identidade corporal das crianças.

No contexto da Educação Infantil brasileira, a importância das linguagens artísticas também é reconhecida pelos documentos curriculares que orientam as práticas pedagógicas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que as experiências artísticas devem fazer parte do

cotidiano das instituições educativas, permitindo que as crianças explorem diferentes formas de expressão e ampliem seu repertório cultural (BRASIL, 2017).

A BNCC organiza o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiências, entre os quais se destaca o campo denominado “Traços, sons, cores e formas”. Esse campo enfatiza a importância das experiências relacionadas às artes visuais, à música, ao movimento e a outras formas de expressão artística. Por meio dessas experiências, as crianças têm a oportunidade de explorar materiais, experimentar combinações de cores e sons e desenvolver sua sensibilidade estética.

Além disso, o trabalho com linguagens artísticas na Educação Infantil deve considerar a diversidade cultural presente na sociedade. As manifestações artísticas fazem parte da cultura dos diferentes grupos sociais e constituem importantes formas de expressão das identidades culturais. Ao entrar em contato com diferentes produções artísticas, as crianças ampliam sua compreensão sobre a diversidade cultural e desenvolvem atitudes de respeito e valorização das diferentes formas de expressão humana.

Entretanto, para que as linguagens artísticas contribuam efetivamente para o desenvolvimento infantil, é necessário que as práticas pedagógicas superem modelos tradicionais baseados na reprodução de atividades padronizadas. Em muitos contextos educativos, as atividades de arte ainda são conduzidas de forma excessivamente dirigida, limitando as possibilidades de experimentação e criação das crianças.

Autores da área da educação artística defendem que o trabalho com arte na infância deve priorizar a exploração de materiais diversos, a liberdade de criação e o estímulo à imaginação. Barbosa (2010) destaca que a educação em arte deve envolver três dimensões principais: a produção artística, a apreciação estética e a contextualização cultural. Essas dimensões permitem que as crianças não apenas produzam arte, mas também aprendam a observar, interpretar e compreender diferentes

manifestações artísticas.

Dessa forma, as linguagens artísticas desempenham papel fundamental na construção de práticas pedagógicas que valorizem a criatividade, a sensibilidade e a expressão das crianças. Ao oferecer oportunidades de exploração, experimentação e apreciação estética, a Educação Infantil contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para a formação de indivíduos mais sensíveis e criativos.

2.3 Experiência estética e o papel do professor nas práticas artísticas

A presença das artes na Educação Infantil não se limita à realização de atividades manuais ou à produção de objetos visuais. Quando compreendida de forma mais ampla, a arte envolve experiências estéticas que possibilitam às crianças desenvolver sensibilidade, imaginação e capacidade de perceber o mundo de maneira mais significativa. Nesse sentido, a experiência estética ocupa lugar central nas práticas pedagógicas relacionadas às linguagens artísticas na infância.

Segundo Dewey (2010), a experiência estética está relacionada à forma como os sujeitos percebem, sentem e interpretam as situações vividas. Para o autor, a arte constitui uma forma privilegiada de experiência humana, pois integra emoção, percepção e pensamento em um processo contínuo de interação com o ambiente. A experiência estética ocorre quando o sujeito se envolve de maneira sensível com determinada situação, percebendo detalhes, relações e significados que muitas vezes passam despercebidos em experiências cotidianas.

No contexto da infância, as experiências estéticas estão presentes em diferentes situações do cotidiano, como na observação de imagens, na escuta de músicas, na exploração de cores e formas ou na experimentação de materiais diversos. Essas experiências permitem que as crianças desenvolvam sua sensibilidade e ampliem suas formas de perceber e

interpretar o mundo. Assim, a arte na Educação Infantil não deve ser compreendida apenas como produção artística, mas como oportunidade de vivenciar experiências que envolvem percepção, emoção e criatividade (PILLAR, 2012).

A experiência estética também está relacionada à ampliação do repertório cultural das crianças. Ao entrar em contato com diferentes manifestações artísticas, como pinturas, músicas, danças e narrativas visuais, as crianças passam a conhecer formas variadas de expressão humana. Esse contato contribui para o desenvolvimento da capacidade de apreciação estética e para a construção de referências culturais que influenciam a forma como os sujeitos percebem e interpretam o mundo.

Barbosa (2010) destaca que a educação em arte deve contemplar não apenas a produção artística, mas também momentos de apreciação e reflexão sobre diferentes obras e manifestações culturais. A apreciação estética permite que as crianças observem imagens, escutem músicas, assistam a apresentações artísticas e dialoguem sobre suas percepções e interpretações. Esse processo amplia o repertório cultural e favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética.

No entanto, para que essas experiências ocorram de forma significativa, o papel do professor torna-se fundamental. Na Educação Infantil, o educador atua como mediador entre as crianças e as diferentes linguagens artísticas, organizando situações pedagógicas que favoreçam a experimentação, a exploração e a reflexão sobre as produções artísticas. Segundo Faria e Salles (2012), a mediação pedagógica envolve a criação de contextos de aprendizagem que estimulem a curiosidade, a imaginação e a expressão das crianças.

O professor desempenha papel importante ao selecionar materiais, organizar ambientes e propor experiências que ampliem as possibilidades de criação das crianças. A escolha de materiais variados, como tintas, papéis, tecidos, argila e objetos recicláveis, permite que as crianças explorem

diferentes texturas, cores e formas. Essa diversidade de materiais estimula a experimentação e favorece o desenvolvimento da criatividade.

Além disso, o professor também pode atuar incentivando a observação e a apreciação de diferentes manifestações artísticas. A apresentação de obras de arte, músicas, fotografias ou esculturas permite que as crianças entrem em contato com produções culturais diversas. Durante esses momentos, o educador pode estimular o diálogo e a reflexão, incentivando as crianças a expressarem suas percepções e sentimentos em relação às obras observadas.

Outro aspecto importante da mediação pedagógica refere-se à valorização da produção artística das crianças. Muitas vezes, as atividades de arte na escola são conduzidas com foco no resultado final ou na aparência estética do produto produzido. No entanto, autores da área da educação artística defendem que o processo de criação deve ser mais valorizado do que o produto final. O que importa não é a reprodução de modelos prontos, mas a possibilidade de experimentação e expressão individual das crianças (BARBOSA, 2010).

Nesse sentido, o professor deve evitar práticas que limitem a criatividade das crianças, como atividades excessivamente dirigidas ou baseadas em moldes padronizados. Quando todas as crianças são orientadas a produzir o mesmo tipo de trabalho, utilizando as mesmas cores e formas, as possibilidades de expressão individual tornam-se reduzidas. Por essa razão, as propostas artísticas devem privilegiar a liberdade de criação e a diversidade de interpretações.

A organização do ambiente educativo também desempenha papel importante na promoção de experiências artísticas significativas. Espaços que disponibilizam materiais variados, que permitem experimentação e que incentivam a exploração sensorial contribuem para estimular o interesse das crianças pelas atividades artísticas. Ambientes ricos em estímulos visuais e sensoriais favorecem a curiosidade e a criatividade, ampliando as

possibilidades de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à escuta das crianças durante as atividades artísticas. Ao observar as produções infantis e dialogar sobre elas, o professor pode compreender melhor as experiências e percepções das crianças. Esse diálogo permite reconhecer a autoria infantil e valorizar as diferentes formas de expressão presentes nas produções artísticas.

A mediação docente também envolve o reconhecimento das artes como parte da cultura e da história humana. Ao apresentar diferentes manifestações artísticas, o educador contribui para que as crianças compreendam que a arte está presente em diversas culturas e contextos sociais. Esse contato com a diversidade cultural amplia a compreensão das crianças sobre o mundo e fortalece atitudes de respeito às diferenças.

Dessa forma, o trabalho pedagógico com artes na Educação Infantil exige sensibilidade, planejamento e intencionalidade educativa. O professor não é apenas aquele que oferece materiais ou orienta atividades, mas aquele que cria condições para que as crianças experimentem, explorem e expressem suas ideias por meio das linguagens artísticas.

Assim, ao promover experiências estéticas significativas e valorizar a expressão infantil, o educador contribui para a formação de sujeitos sensíveis, criativos e capazes de interagir de maneira crítica e reflexiva com o mundo que os cerca.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste trabalho evidenciou que as artes desempenham papel fundamental na Educação Infantil, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral das crianças. Ao considerar a arte como linguagem, experiência e forma de expressão humana, torna-se possível compreender que as práticas artísticas na infância ultrapassam a simples realização de atividades manuais ou decorativas, configurando-se como oportunidades de construção de conhecimento,

sensibilidade e criatividade.

As experiências artísticas permitem que as crianças explorem diferentes formas de expressão, ampliando suas possibilidades de comunicação e de interpretação do mundo. Por meio do desenho, da pintura, da música, do movimento e da dramatização, as crianças constroem representações sobre suas vivências, expressam sentimentos e elaboram significados a partir das experiências que vivenciam no cotidiano. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento da imaginação, da autonomia e da capacidade de criação, aspectos essenciais para o desenvolvimento humano.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre arte e experiência estética. Quando as crianças têm oportunidade de observar imagens, ouvir músicas, explorar materiais e participar de atividades que envolvem diferentes linguagens artísticas, elas ampliam sua percepção sensível e desenvolvem novas formas de olhar e compreender o mundo. Essas experiências favorecem a formação de sujeitos mais atentos às manifestações culturais e mais sensíveis às diferentes formas de expressão presentes na sociedade.

O trabalho com artes na Educação Infantil também possibilita a ampliação do repertório cultural das crianças. Ao entrar em contato com diferentes manifestações artísticas, provenientes de contextos culturais variados, as crianças passam a reconhecer a diversidade de formas de expressão existentes na sociedade. Esse processo contribui para a valorização da diversidade cultural e para o desenvolvimento de atitudes de respeito e apreciação das diferentes produções humanas.

Entretanto, para que as artes cumpram efetivamente esse papel formativo, é necessário que as práticas pedagógicas superem modelos tradicionais baseados na reprodução de atividades padronizadas. Atividades excessivamente dirigidas ou voltadas apenas para a produção de resultados visuais podem limitar as possibilidades de criação e expressão das crianças.

Nesse sentido, torna-se fundamental valorizar processos de experimentação, exploração e criação, nos quais as crianças possam desenvolver suas próprias formas de expressão.

Nesse processo, o papel do professor assume grande relevância. O educador atua como mediador das experiências artísticas, organizando situações pedagógicas que favoreçam a curiosidade, a imaginação e a sensibilidade das crianças. Ao oferecer materiais diversificados, propor experiências de apreciação estética e estimular o diálogo sobre as produções infantis, o professor contribui para que as crianças ampliem suas formas de expressão e construam relações mais significativas com as linguagens artísticas.

Além disso, a organização de ambientes educativos ricos em estímulos visuais, sonoros e sensoriais pode favorecer o desenvolvimento das experiências artísticas na Educação Infantil. Espaços que incentivam a experimentação e a exploração permitem que as crianças descubram novas possibilidades de criação e desenvolvam maior autonomia em suas produções.

Dessa forma, compreender a arte como parte fundamental da formação das crianças implica reconhecer seu valor educativo e cultural no contexto da Educação Infantil. As experiências artísticas possibilitam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, contribuindo para a formação de sujeitos criativos, sensíveis e capazes de interagir de maneira significativa com o mundo que os cerca.

Conclui-se, portanto, que as artes devem ocupar lugar central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, sendo compreendidas não apenas como atividades complementares, mas como parte essencial do processo educativo. Ao promover experiências estéticas, ampliar o repertório cultural e valorizar a expressão infantil, a escola contribui para a construção de uma educação mais humanizadora, sensível e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. Campinas: Papirus, 2011.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ENSINO DE HISTÓRIA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008: CULTURAS INDÍGENAS E AFRICANAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

JOSEILMA DE OLIVEIRA COSTA[17]

RESUMO

A inclusão do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo da educação básica brasileira representa um marco importante na construção de uma educação comprometida com a diversidade cultural e com a valorização das diferentes matrizes formadoras da sociedade brasileira. A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino dessas temáticas nas escolas, buscando superar a invisibilização histórica das populações negras e indígenas nos currículos escolares. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo discutir a importância do ensino de história baseado nessas legislações, analisando seus fundamentos históricos, pedagógicos e sociais para a construção de uma educação antirracista e plural. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores que discutem educação, história, diversidade cultural e relações étnico-raciais no Brasil, bem como em documentos oficiais que orientam a implementação dessas políticas educacionais. A análise evidencia que o ensino da história e das culturas africanas e indígenas contribui para a valorização da diversidade cultural, para o enfrentamento do racismo estrutural e para a construção de identidades mais inclusivas no contexto escolar. Além disso, destaca-se a necessidade de formação docente, produção de materiais didáticos adequados e revisão das práticas pedagógicas para que a implementação da legislação ocorra de forma efetiva. Conclui-se que a incorporação dessas temáticas no ensino de história constitui passo fundamental para a construção de uma educação democrática,

[17] Graduada em pedagogia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo (2008);Especialista em psicopedagogia pela FTS - Faculdade de Taboao da Serra (2010).

comprometida com a justiça social e com o reconhecimento da pluralidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira.
Palavras-chave: Ensino de História; Educação antirracista; Cultura africana; Cultura indígena; Lei 11.645/2008.

3. INTRODUÇÃO

A discussão sobre a presença da história e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar brasileiro ganhou maior visibilidade a partir das transformações ocorridas nas políticas educacionais nas últimas décadas. Historicamente, o ensino de História no Brasil foi marcado por uma abordagem eurocêntrica, que privilegiou narrativas centradas na história europeia e nos processos coloniais, muitas vezes invisibilizando ou reduzindo a importância das populações indígenas e africanas na formação da sociedade brasileira. Esse modelo de ensino contribuiu para a reprodução de estereótipos e para a marginalização de grupos historicamente excluídos dos processos de construção da memória e da identidade nacional (BITTENCOURT, 2011).

A partir dos movimentos sociais e das discussões acadêmicas sobre diversidade cultural e relações étnico-raciais, tornou-se cada vez mais evidente a necessidade de reformular o currículo escolar brasileiro. Nesse contexto, as lutas do movimento negro e dos povos indígenas tiveram papel fundamental ao reivindicar o reconhecimento de suas histórias, culturas e contribuições para a formação da sociedade brasileira. Essas reivindicações resultaram em mudanças significativas na legislação educacional, culminando na promulgação da Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, da Lei nº 11.645/2008, que ampliou a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena nas escolas de educação básica (BRASIL, 2008).

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar. Alguns anos depois, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa determinação ao incluir também a obrigatoriedade do

ensino da história e da cultura indígena. Essas legislações representam um avanço significativo na construção de políticas educacionais voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural brasileira e para o enfrentamento das desigualdades raciais presentes na sociedade (GOMES, 2012).

A implementação dessas leis no ensino de História possui grande relevância pedagógica e social, pois permite ampliar as narrativas históricas presentes nos currículos escolares. Ao incluir as experiências e contribuições das populações africanas e indígenas na formação do Brasil, o ensino de História passa a apresentar uma perspectiva mais plural e representativa da diversidade cultural do país. Segundo Munanga (2005), reconhecer as contribuições históricas e culturais das populações negras e indígenas constitui passo fundamental para a construção de uma educação comprometida com a igualdade racial e com o respeito às diferenças.

Além disso, o ensino da história e das culturas africanas e indígenas contribui para a formação de uma consciência crítica nos estudantes, permitindo que compreendam os processos históricos de colonização, escravidão, resistência e formação cultural da sociedade brasileira. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de uma educação antirracista, na qual os estudantes possam refletir sobre as desigualdades históricas e sociais que marcaram a formação do país e compreender a importância da valorização da diversidade cultural (GOMES, 2012).

Entretanto, apesar dos avanços legais, a implementação efetiva dessas legislações nas escolas ainda enfrenta diversos desafios. Muitos professores relatam dificuldades relacionadas à falta de formação específica, à escassez de materiais didáticos adequados e à persistência de abordagens curriculares tradicionais que ainda reproduzem visões eurocêntricas da história. Essas dificuldades evidenciam a necessidade de ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam uma abordagem crítica e inclusiva do ensino de História (BITTENCOURT, 2011).

Nesse sentido, o papel da escola torna-se fundamental na construção de práticas educativas comprometidas com a valorização da pluralidade cultural

brasileira. Ao incorporar as histórias e culturas africanas e indígenas no currículo escolar, a escola contribui para o reconhecimento das diferentes matrizes culturais que compõem a identidade nacional. Essa abordagem também favorece o fortalecimento da autoestima de estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados, ao reconhecer suas histórias e culturas como parte legítima do patrimônio cultural brasileiro (MUNANGA, 2005).

Além disso, a abordagem dessas temáticas no ensino de História permite ampliar o repertório cultural dos estudantes e estimular o respeito às diferenças. Ao conhecer diferentes formas de organização social, manifestações culturais e experiências históricas, os estudantes desenvolvem uma compreensão mais ampla da diversidade humana. Essa perspectiva contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Diante desse contexto, torna-se necessário refletir sobre as possibilidades pedagógicas que o ensino da história e das culturas africanas e indígenas oferece para a educação básica. O trabalho com essas temáticas exige não apenas a inclusão de novos conteúdos no currículo, mas também a revisão das práticas pedagógicas e das abordagens utilizadas no ensino de História.

Assim, o presente estudo tem como objetivo discutir a importância do ensino de História baseado nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, analisando suas contribuições para a construção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade cultural e com o enfrentamento das desigualdades raciais no contexto escolar. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica de autores que discutem educação, história e relações étnico-raciais no Brasil, bem como em documentos oficiais que orientam a implementação dessas políticas educacionais.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 História, currículo e diversidade cultural

O ensino de História desempenha papel fundamental na formação dos sujeitos, pois por meio dele os estudantes entram em contato com narrativas que

explicam a construção das sociedades, das identidades coletivas e das relações culturais ao longo do tempo. O currículo escolar, nesse sentido, não é apenas uma organização de conteúdos, mas um espaço de disputas simbólicas e políticas sobre quais histórias devem ser ensinadas e quais perspectivas serão valorizadas no processo educativo. Segundo Silva (2010), o currículo constitui uma construção social que reflete relações de poder e escolhas culturais, sendo responsável por legitimar determinadas narrativas históricas enquanto outras são marginalizadas ou invisibilizadas.

Durante muito tempo, o ensino de História no Brasil foi estruturado a partir de uma perspectiva eurocêntrica, centrada na valorização das experiências históricas europeias e na reprodução de narrativas que colocavam a Europa como referência principal para compreender os processos históricos. Essa abordagem influenciou profundamente a construção dos currículos escolares, resultando em uma representação limitada da diversidade cultural presente na formação da sociedade brasileira (BITTENCOURT, 2011).

Nesse modelo tradicional de ensino, as populações indígenas e africanas foram frequentemente retratadas de forma estereotipada ou secundária, aparecendo nos conteúdos escolares principalmente como elementos do processo de colonização ou da escravidão. Essa abordagem reducionista contribuiu para reforçar visões distorcidas sobre esses grupos sociais, ignorando suas contribuições históricas, culturais e políticas para a construção do Brasil. Conforme argumenta Munanga (2005), a invisibilização das populações negras e indígenas nos currículos escolares constitui uma das formas pelas quais o racismo estrutural se reproduz no campo educacional.

A partir das últimas décadas do século XX, no entanto, diferentes movimentos sociais e pesquisas acadêmicas passaram a questionar essa perspectiva limitada do ensino de História. O avanço dos estudos sobre diversidade cultural e relações étnico-raciais evidenciou a necessidade de repensar os currículos escolares de modo a incluir diferentes experiências históricas e reconhecer a pluralidade cultural presente na sociedade brasileira. Nesse contexto, o conceito de diversidade cultural passou a ocupar lugar central

nas discussões sobre educação e currículo.

A diversidade cultural refere-se ao reconhecimento de que as sociedades são formadas por múltiplos grupos sociais, cada um com suas próprias tradições, práticas culturais, formas de organização social e experiências históricas. No caso brasileiro, essa diversidade é resultado de processos históricos complexos que envolveram a presença de diferentes povos indígenas, a diáspora africana e as influências culturais de diversos grupos migratórios ao longo do tempo. Reconhecer essa diversidade implica compreender que a história do Brasil não pode ser reduzida a uma única narrativa, mas deve considerar as contribuições de diferentes grupos que participaram da construção da sociedade (GOMES, 2012).

Nesse sentido, o ensino de História desempenha papel fundamental na valorização da diversidade cultural. Ao ampliar as narrativas históricas presentes no currículo escolar, torna-se possível apresentar aos estudantes diferentes perspectivas sobre os processos históricos e reconhecer a participação de diversos grupos sociais na formação do país. Essa abordagem contribui para construir uma visão mais plural e inclusiva da história brasileira.

Além disso, a valorização da diversidade cultural no currículo escolar também está relacionada à construção de identidades sociais e culturais. Segundo Hall (2006), as identidades não são fixas ou naturais, mas são construídas socialmente por meio das experiências culturais e das narrativas históricas que circulam na sociedade. Quando determinados grupos são sistematicamente excluídos das narrativas históricas presentes na escola, seus integrantes podem ter dificuldade em reconhecer suas próprias histórias e culturas como parte legítima da identidade nacional.

Por essa razão, a inclusão das histórias e culturas africanas e indígenas no currículo escolar representa um passo importante para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva. Ao reconhecer as contribuições desses grupos para a formação da sociedade brasileira, o ensino de História contribui para fortalecer o respeito à diversidade cultural e para combater estereótipos e preconceitos que ainda persistem no contexto social.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do currículo na construção de valores sociais. O conteúdo ensinado nas escolas influencia diretamente a forma como os estudantes compreendem a sociedade e interpretam as relações entre diferentes grupos sociais. Quando o currículo valoriza a diversidade cultural e reconhece as contribuições de diferentes povos, ele contribui para a formação de cidadãos mais conscientes da pluralidade cultural que caracteriza o país.

No Brasil, a discussão sobre diversidade cultural no currículo ganhou maior força a partir das políticas educacionais voltadas para a promoção da igualdade racial. A criação de legislações específicas que determinam a inclusão da história e da cultura africana e indígena no currículo escolar representa um marco importante nesse processo. Essas políticas educacionais reconhecem que a escola possui papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual as diferentes culturas sejam valorizadas e respeitadas.

Nesse contexto, o ensino de História passa a ser compreendido não apenas como transmissão de conhecimentos sobre o passado, mas também como instrumento de reflexão crítica sobre a sociedade contemporânea. Ao estudar processos históricos relacionados à colonização, à escravidão, às resistências culturais e às lutas sociais, os estudantes podem desenvolver maior compreensão sobre as desigualdades que marcaram a formação do país e sobre os desafios ainda presentes na construção de uma sociedade mais igualitária.

Portanto, a relação entre currículo, história e diversidade cultural evidencia a importância de repensar as práticas pedagógicas no ensino de História. A incorporação de diferentes narrativas históricas no currículo escolar permite ampliar o conhecimento sobre o passado e contribuir para a construção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade cultural e com o enfrentamento das desigualdades sociais.

2.2 A Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 na educação básica

A criação de legislações que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar brasileiro representa um avanço significativo nas políticas educacionais voltadas

para a promoção da igualdade racial e para o reconhecimento da diversidade cultural. Essas legislações são resultado de um longo processo de mobilização social e acadêmica que buscou questionar a invisibilização histórica desses grupos nos currículos escolares e nas narrativas oficiais sobre a formação da sociedade brasileira.

A promulgação da Lei nº 10.639, em 2003, representou um marco importante nesse processo. Essa legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas de educação básica. A lei determinou que o conteúdo programático deveria incluir aspectos relacionados à história da África, à luta dos negros no Brasil, à cultura afro-brasileira e à contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2003).

Posteriormente, em 2008, a Lei nº 11.645 ampliou essa determinação ao incluir também a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena nos currículos escolares. A partir dessa legislação, tornou-se obrigatório abordar as contribuições dos povos indígenas para a formação histórica e cultural do Brasil, reconhecendo a importância dessas populações na construção da identidade nacional (BRASIL, 2008).

Essas leis representam não apenas uma mudança curricular, mas também uma tentativa de enfrentar desigualdades históricas presentes na sociedade brasileira. Durante muito tempo, as narrativas históricas presentes nos livros didáticos e nos currículos escolares privilegiaram perspectivas eurocêntricas, deixando em segundo plano as experiências históricas das populações negras e indígenas. Como consequência, gerações de estudantes foram educadas com uma visão limitada da história nacional, que pouco reconhecia a diversidade cultural que caracteriza o país (GOMES, 2012).

Nesse contexto, a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 busca ampliar as narrativas históricas presentes no ensino de História, valorizando as experiências e contribuições de diferentes grupos sociais. Ao incluir conteúdos relacionados à história da África, às culturas afro-

brasileiras e às sociedades indígenas, o currículo escolar passa a refletir de maneira mais fiel a diversidade cultural da sociedade brasileira.

A aprovação dessas legislações também está diretamente relacionada às lutas dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro e dos movimentos indígenas. Ao longo das últimas décadas, esses movimentos têm reivindicado o reconhecimento de suas histórias, culturas e direitos no campo educacional. Segundo Gomes (2012), a educação desempenha papel fundamental na construção de identidades sociais e na formação de valores, sendo um espaço estratégico para combater preconceitos e promover o respeito à diversidade cultural.

A inclusão dessas temáticas no currículo escolar também se articula com a construção de uma educação antirracista. O racismo, entendido como um fenômeno estrutural presente na sociedade brasileira, manifesta-se de diferentes formas, incluindo a reprodução de estereótipos e a invisibilização de determinados grupos sociais nos conteúdos escolares. Ao abordar de forma crítica a história da escravidão, das resistências negras e das culturas africanas e afro-brasileiras, o ensino de História contribui para questionar essas estruturas de desigualdade e promover reflexões sobre justiça social e igualdade racial (MUNANGA, 2005).

Da mesma forma, a inclusão da história e da cultura indígena no currículo escolar contribui para superar visões estereotipadas sobre os povos originários. Durante muito tempo, os indígenas foram representados nos materiais didáticos como povos pertencentes apenas ao passado, ignorando sua presença contemporânea e suas diversas formas de organização social e cultural. A Lei nº 11.645/2008 busca justamente romper com essa perspectiva, reconhecendo os povos indígenas como sujeitos históricos que continuam contribuindo para a diversidade cultural do país (BITTENCOURT, 2011).

Após a promulgação dessas leis, o Ministério da Educação elaborou diretrizes e documentos orientadores para apoiar sua implementação nas escolas. Entre esses documentos destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que orientam as

instituições de ensino sobre a importância de promover práticas pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade cultural e para o combate ao racismo (BRASIL, 2004).

Essas diretrizes destacam que o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena deve estar presente de forma transversal no currículo escolar, especialmente nas áreas de História, Literatura e Artes. A proposta é que essas temáticas não sejam abordadas apenas em momentos pontuais, mas integrem de forma permanente os conteúdos e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Entretanto, apesar dos avanços legais, a implementação efetiva dessas políticas educacionais ainda enfrenta diversos desafios. Muitos professores relatam dificuldades relacionadas à falta de formação específica sobre essas temáticas, bem como à escassez de materiais didáticos que abordem de maneira adequada a história e as culturas africanas e indígenas. Além disso, a persistência de abordagens tradicionais no ensino de História também pode dificultar a incorporação dessas perspectivas nos currículos escolares (GOMES, 2012).

Outro desafio refere-se à necessidade de superar visões simplificadas ou estereotipadas sobre as culturas africanas e indígenas. Em alguns casos, as escolas abordam essas temáticas apenas em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra ou o Dia do Índio, sem desenvolver um trabalho pedagógico contínuo que permita aprofundar a compreensão sobre essas culturas e suas contribuições para a sociedade brasileira.

Por essa razão, diversos pesquisadores defendem a importância de investir na formação docente e na produção de materiais didáticos que contribuam para a implementação efetiva dessas leis. A formação de professores deve incluir discussões sobre história da África, culturas afro-brasileiras e diversidade indígena, permitindo que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas.

Nesse sentido, o ensino de História baseado nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representa uma oportunidade para repensar o currículo escolar

e promover uma educação comprometida com a valorização da diversidade cultural. Ao reconhecer as contribuições históricas e culturais das populações africanas e indígenas, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, na qual diferentes identidades e experiências históricas sejam respeitadas e valorizadas.

2.3 Ensino de História e educação antirracista

A discussão sobre o ensino da história das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas está diretamente relacionada ao debate sobre a construção de uma educação antirracista. No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais e raciais, a escola assume papel fundamental na promoção de práticas pedagógicas que contribuam para o enfrentamento do racismo e para a valorização da diversidade cultural. Nesse sentido, o ensino de História pode ser compreendido como um instrumento importante para a formação de sujeitos críticos e conscientes das relações sociais que estruturam a sociedade.

O racismo no Brasil não se manifesta apenas por atitudes individuais de discriminação, mas também por meio de estruturas sociais e institucionais que reproduzem desigualdades históricas entre diferentes grupos raciais. Esse fenômeno é frequentemente descrito como **racismo estrutural**, pois está presente nas relações sociais, nas instituições e nas formas de produção de conhecimento. Segundo Almeida (2019), o racismo estrutural é resultado de processos históricos que organizaram a sociedade de forma desigual, estabelecendo hierarquias raciais que influenciam as oportunidades sociais, econômicas e culturais dos indivíduos.

Nesse contexto, a educação desempenha papel fundamental na construção de práticas sociais mais igualitárias. A escola é um espaço de produção e circulação de conhecimentos, valores e representações sociais, sendo capaz de reproduzir ou de questionar estruturas de desigualdade presentes na sociedade. Quando o currículo escolar ignora ou marginaliza as contribuições históricas e culturais de determinados grupos sociais, ele contribui

para reforçar estereótipos e desigualdades existentes no contexto social.

Por essa razão, a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representa um passo importante para a construção de uma educação antirracista no Brasil. Ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, essas legislações buscam ampliar as narrativas históricas presentes no currículo escolar e promover o reconhecimento da diversidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira (GOMES, 2012).

O ensino de História baseado nessas legislações permite problematizar processos históricos fundamentais para a compreensão da sociedade brasileira, como a colonização, a escravidão, as resistências culturais e as lutas sociais por direitos e reconhecimento. Ao estudar esses processos históricos de maneira crítica, os estudantes podem compreender as origens das desigualdades raciais presentes na sociedade contemporânea e refletir sobre os desafios relacionados à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, a abordagem dessas temáticas no ensino de História contribui para a valorização das identidades culturais de estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados. Quando as histórias e culturas africanas e indígenas são reconhecidas como parte legítima da formação da sociedade brasileira, os estudantes passam a perceber essas experiências como elementos importantes da identidade nacional. Esse reconhecimento pode contribuir para fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento de estudantes negros e indígenas no contexto escolar (MUNANGA, 2005).

Outro aspecto importante refere-se à desconstrução de estereótipos e preconceitos que ainda persistem na sociedade. Muitas representações sobre populações africanas e indígenas foram construídas historicamente a partir de perspectivas coloniais que enfatizavam a inferiorização cultural desses grupos. O ensino de História baseado em abordagens críticas permite questionar essas representações e apresentar narrativas que valorizem a diversidade cultural e a riqueza das experiências históricas desses povos.

Nesse sentido, o ensino de História pode contribuir para o

desenvolvimento de uma consciência histórica mais crítica entre os estudantes. Segundo Bittencourt (2011), o ensino de História deve estimular os estudantes a refletirem sobre diferentes interpretações do passado e a compreenderem que as narrativas históricas são construídas a partir de diferentes perspectivas. Essa abordagem permite que os estudantes desenvolvam habilidades de análise crítica e compreendam a importância de considerar múltiplos pontos de vista na interpretação dos processos históricos.

A construção de uma educação antirracista também exige a revisão das práticas pedagógicas adotadas nas escolas. Não basta incluir novos conteúdos no currículo; é necessário desenvolver metodologias de ensino que valorizem o diálogo, a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Atividades que envolvem análise de documentos históricos, estudo de manifestações culturais, debates e projetos interdisciplinares podem contribuir para tornar o ensino de História mais significativo e contextualizado.

Além disso, o trabalho pedagógico com essas temáticas deve considerar a diversidade cultural presente nas salas de aula. O reconhecimento das diferentes identidades culturais dos estudantes permite construir práticas educativas mais inclusivas, nas quais diferentes experiências e perspectivas sejam valorizadas no processo de aprendizagem.

Outro elemento importante refere-se ao papel da formação docente. Muitos professores não tiveram acesso, durante sua formação inicial, a estudos aprofundados sobre história da África, culturas afro-brasileiras ou diversidade indígena. Por essa razão, a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 exige investimentos em programas de formação continuada que permitam aos professores ampliar seus conhecimentos e desenvolver novas práticas pedagógicas voltadas para essas temáticas (GOMES, 2012).

A produção de materiais didáticos adequados também constitui fator importante para a efetivação dessas políticas educacionais. Livros didáticos, recursos audiovisuais e outros materiais pedagógicos devem apresentar abordagens atualizadas sobre a história e as culturas africanas e indígenas, evitando estereótipos e valorizando a diversidade de experiências desses povos.

Nesse sentido, a educação antirracista deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação das práticas educativas. O ensino de História pode desempenhar papel central nesse processo ao promover reflexões sobre desigualdades históricas, valorizar a diversidade cultural e estimular o respeito às diferenças.

Dessa forma, ao incorporar as histórias e culturas africanas e indígenas no currículo escolar, o ensino de História contribui para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva. Essa abordagem permite ampliar as narrativas históricas presentes na escola e fortalecer a formação de cidadãos críticos, conscientes da diversidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada ao longo deste trabalho evidenciou a importância da incorporação das histórias e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no ensino de História na educação básica. A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representa um avanço significativo nas políticas educacionais brasileiras, ao reconhecer a necessidade de ampliar as narrativas históricas presentes no currículo escolar e valorizar a diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira.

Historicamente, o ensino de História no Brasil foi marcado por uma perspectiva limitada, centrada principalmente em experiências europeias e coloniais, o que contribuiu para a invisibilização das contribuições culturais e históricas das populações africanas e indígenas. Esse modelo de ensino acabou reforçando estereótipos e desigualdades presentes na sociedade, dificultando a construção de uma compreensão mais plural da formação histórica do país.

Nesse contexto, a inclusão dessas temáticas no currículo escolar representa uma oportunidade de repensar o ensino de História a partir de uma perspectiva mais crítica e inclusiva. Ao abordar as experiências históricas dos povos africanos e indígenas, o ensino de História passa a reconhecer a diversidade de processos que contribuíram para a formação da sociedade

brasileira, permitindo que os estudantes compreendam o passado de maneira mais ampla e complexa.

Outro aspecto importante refere-se ao papel da escola na construção de uma educação comprometida com o respeito à diversidade cultural. Ao valorizar diferentes tradições culturais e reconhecer as contribuições históricas de diferentes grupos sociais, o ensino de História contribui para fortalecer atitudes de respeito, diálogo e valorização das diferenças. Essa abordagem é fundamental para a formação de cidadãos capazes de conviver em uma sociedade plural e democrática.

Além disso, o ensino dessas temáticas também contribui para o enfrentamento de preconceitos e desigualdades históricas presentes na sociedade brasileira. Ao discutir processos como a colonização, a escravidão, as resistências culturais e as lutas por direitos, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre as estruturas sociais que produziram desigualdades ao longo da história e sobre os desafios envolvidos na construção de uma sociedade mais justa.

Entretanto, a efetivação dessas políticas educacionais ainda enfrenta desafios importantes. Entre esses desafios destacam-se a necessidade de ampliar a formação docente, a produção de materiais didáticos adequados e a revisão das práticas pedagógicas utilizadas no ensino de História. A implementação das legislações não depende apenas da inclusão de novos conteúdos no currículo, mas também da construção de abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e estimulem a reflexão crítica sobre os processos históricos.

Nesse sentido, torna-se fundamental que as instituições de ensino promovam espaços de formação continuada para os professores, possibilitando a ampliação de seus conhecimentos sobre história da África, culturas afro-brasileiras e diversidade indígena. A formação docente é elemento essencial para que os educadores se sintam preparados para abordar essas temáticas de forma crítica, contextualizada e sensível às diferentes realidades presentes nas escolas.

Além disso, a escola deve buscar integrar essas discussões ao cotidiano pedagógico, evitando que o ensino das culturas africanas e indígenas seja limitado a momentos específicos ou a datas comemorativas. A valorização dessas culturas deve fazer parte das práticas educativas de forma contínua, contribuindo para a construção de uma educação que reconheça a pluralidade cultural da sociedade brasileira.

Portanto, a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representa um passo importante para a construção de uma educação mais inclusiva e comprometida com a justiça social. Ao reconhecer as contribuições históricas e culturais dos povos africanos e indígenas, o ensino de História amplia suas perspectivas e fortalece a formação de sujeitos críticos e conscientes da diversidade cultural que caracteriza o Brasil.

Conclui-se, assim, que o ensino de História baseado nessas legislações possui potencial significativo para contribuir com a construção de uma educação democrática, na qual diferentes experiências históricas sejam reconhecidas e valorizadas. Ao promover reflexões sobre diversidade cultural, desigualdades históricas e processos de resistência, a escola pode desempenhar papel fundamental na formação de cidadãos comprometidos com o respeito às diferenças e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 e estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira**. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena**. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 22 fev. 2026.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **História do movimento negro no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A POTÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA CRISTINA RANGEL MARQUES DE ALMEIDA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar e discutir a relevância das práticas pedagógicas na Educação Infantil, com ênfase na contação de histórias, no brincar, no desenhar e na organização das práticas cotidianas no ambiente escolar. Fundamentado em documentos curriculares oficiais e em referenciais teóricos da área da educação, o estudo evidencia que tais práticas constituem eixos estruturantes do processo de ensino-aprendizagem na primeira infância. Ao compreender a criança como sujeito histórico, social e de direitos, destaca-se a importância de experiências educativas intencionais que promovam o desenvolvimento integral, contemplando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Práticas pedagógicas; Brincar; Contação de histórias; Cotidiano escolar.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil desempenha papel fundamental na formação integral da criança. É nesse período que se constroem as bases do desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e cultural, por meio de experiências que envolvem o cuidar, o educar, o brincar e o conviver. As práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar assumem, portanto, grande relevância, pois são responsáveis por organizar tempos, espaços e interações que favorecem aprendizagens significativas.

Neste contexto, práticas como a contação de histórias, o brincar, o desenhar e a organização das rotinas cotidianas destacam-se como linguagens essenciais da infância. Longe de serem atividades meramente recreativas, tais práticas constituem-se como estratégias pedagógicas intencionais que promovem a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da autonomia e das habilidades socioemocionais.

Diante disso, este artigo propõe uma reflexão teórica sobre a importância dessas práticas no contexto da Educação Infantil, articulando diferentes abordagens e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade de São Paulo. Contudo, o estudo busca evidenciar como a integração entre contar histórias, brincar, desenhar e valorizar o cotidiano escolar contribui para uma educação mais humanizada, inclusiva e respeitosa às singularidades da infância.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Na Educação Infantil, temos como uma das finalidades, o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, educar e cuidar constituem dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular, ao afirmar que:

> "A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 2017, p. 36).

Dessa forma, compreende-se de que a criança é reconhecida como um sujeito ativo, curioso e capaz de construir conhecimentos a partir das experiências vividas.

Nesse sentido, o cotidiano escolar nesta fase, deve ser compreendido como um espaço cercado de ricas aprendizagens. As rotinas, quando organizadas de forma intencional, tornam-se oportunidades pedagógicas que favorecem a autonomia, a socialização e a construção da identidade de cada criança. Cada momento do dia, desde a acolhida às brincadeiras, das refeições às rodas de conversa, contribui para o desenvolvimento infantil.

É importante destacar que o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil ocorre de maneira indissociável das interações sociais e das experiências culturais vivenciadas no contexto escolar. A criança aprende na relação com o outro, com os objetos e com o ambiente, construindo conhecimentos a partir da mediação do educador e das trocas estabelecidas com seus pares. Dessa forma, a aprendizagem não se restringe à aquisição de conteúdos, de cópias ou repetições, mas envolve processos de socialização, construção da identidade e ampliação da visão de mundo.

Outro ponto relevante refere-se ao reconhecimento da criança como protagonista de seu processo de aprendizagem. Ao vivenciar experiências que valorizam sua curiosidade, suas hipóteses e suas formas próprias de expressão, a criança desenvolve autonomia, confiança e senso de pertencimento. Nesse contexto, o educador assume o papel de mediador sensível, que observa, escuta e propõe situações desafiadoras, respeitando os tempos e as singularidades infantis. Essa postura pedagógica favorece a construção de aprendizagens significativas e contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais desde a primeira infância.

Cabe ainda ressaltar que, ao promover o desenvolvimento integral, contribui para a redução de desigualdades e para a garantia dos direitos das crianças. Ao assegurar experiências educativas de qualidade, fundamentadas em práticas intencionais e integradas, a escola reafirma seu compromisso social com a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de interagir de forma ética e responsável na sociedade. Assim, o investimento em práticas pedagógicas que contemplem o desenvolvimento integral da criança configura-se como um elemento essencial para a construção de uma educação mais justa e inclusiva para todos.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Considerando o desenvolvimento integral da criança e a importância de aprendizagens qualificadas na primeira infância, a contação de histórias infantis configura-se como uma prática pedagógica de grande importância no contexto

escolar, uma vez que possibilita à criança ampliar seu repertório linguístico, desenvolver a imaginação e estabelecer vínculos afetivos com a literatura. Conforme afirma Coelho (2010, p.29), “a literatura infantil desempenha papel fundamental na formação da criança, pois amplia sua visão de mundo, estimula a imaginação e contribui para o desenvolvimento da linguagem e da sensibilidade”.

Além dos aspectos cognitivos, a contação de histórias favorece o desenvolvimento emocional e social. As crianças identificam-se com personagens, refletem sobre conflitos, valores e sentimentos, aprendendo a lidar com emoções como medo, alegria, tristeza e empatia. Dessa forma, a narrativa assume um papel central na formação ética e cidadã. Destaca-se, ainda, que a contação de histórias configura-se como um dos primeiros contatos das crianças com um ambiente alfabetizador, sendo este não o foco principal, mas sim uma forma de familiarização e conexão com a leitura e escrita desde pequenos.

O educador, enquanto mediador, exerce papel essencial nesse processo, através de um planejamento e seleção de obras adequadas, a criação de ambientes acolhedores e explorando diferentes possibilidades a partir das histórias, como dramatizações, recontos, ilustrações e rodas de conversa.

Para além de seu caráter formativo, a contação de histórias também desempenha papel fundamental na construção do vínculo entre educador e criança. O momento da narrativa cria um espaço de escuta, acolhimento e troca, no qual a criança se sente segura para imaginar, questionar e expressar sentimentos. Esse vínculo afetivo fortalece a relação pedagógica e contribui para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem, no qual a criança participa ativamente das experiências propostas.

Outro aspecto relevante da contação de histórias diz respeito à valorização da cultura oral e da diversidade cultural. Ao apresentar histórias de diferentes contextos, tradições e culturas, o educador amplia o repertório cultural das crianças e promove reflexões sobre respeito, diversidade e convivência. As narrativas possibilitam o contato com diferentes realidades, estimulando a

empatia e a compreensão do outro desde a infância, o que contribui para a formação de valores sociais e éticos.

Além disso, a contação de histórias favorece a articulação com outras linguagens e áreas do conhecimento. A partir das narrativas, podem surgir propostas de desenho, dramatização, música, brincadeiras simbólicas e produções orais, ampliando as possibilidades de aprendizagem e expressão. Essa integração torna o processo educativo mais dinâmico e significativo, permitindo que a criança conecte sentidos às histórias ouvidas e estabeleça relações com suas próprias vivências. Assim, a contação de histórias consolida-se como uma prática pedagógica interdisciplinar, potente e indispensável no contexto da Educação Infantil.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

O brincar é reconhecido como a principal forma de expressão da criança e um eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo, elaboram hipóteses, assumem papéis sociais e constroem conhecimentos de maneira prazerosa e significativa. Nesse sentido, Kishimoto destaca que “o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, pois é por meio dele que ela se apropria da cultura, elabora conhecimentos e constrói relações sociais” (KISHIMOTO, 2011, p. 38).

O brincar simbólico, em especial, permite à criança representar situações do cotidiano, reelaborar experiências e atribuir novos significados às relações sociais. Também é o espaço em que as crianças aprendem a seguir e compreender regras, sendo elas impostas pela própria brincadeira, pelos colegas ou pelo educador responsável por mediar as experiências. O brincar contribui para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da linguagem e das habilidades socioemocionais, como cooperação, respeito e resolução de conflitos.

Garantir tempos e espaços para o brincar livre e orientado é assegurar o direito da criança de aprender brincando, respeitando seus interesses, ritmos e

necessidades. No papel de educador, é necessário pensar em seus planejamentos, momentos que integrem o brincar de forma intencional, valorizando-o não apenas como lazer, mas como recurso pedagógico que potencializa aprendizagens significativas. A educação, em qualquer etapa, precisa ser contextualizada, sensível e comprometida com a realidade e as necessidades da criança, respeitando suas experiências, saberes prévios e vivências culturais.

O brincar, enquanto linguagem própria da infância, constitui-se como um meio privilegiado pelo qual a criança interpreta, ressignifica e compreende o mundo ao seu redor. Ao brincar, a criança não apenas reproduz situações vividas, mas também cria novas possibilidades de ação, imaginação e pensamento. Assim, o brincar assume um papel central na constituição da subjetividade infantil.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo e social, o brincar possibilita avanços significativos nas funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória, a linguagem e o pensamento simbólico. Durante as brincadeiras, especialmente as simbólicas, a criança age para além do comportamento imediato, regulando suas ações a partir de regras construídas coletivamente. Nesse sentido, o brincar favorece a internalização de normas sociais e a compreensão do outro, contribuindo para o desenvolvimento da empatia, da cooperação e do respeito mútuo no contexto das relações infantis.

Essa compreensão encontra respaldo na teoria histórico-cultural, que reconhece o brincar como uma atividade fundamental no desenvolvimento infantil. Vygotsky destaca que o brincar cria condições para que a criança avance em seu processo de aprendizagem, ao afirmar que “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de agir numa esfera puramente visual” (VYGOTSKY, 2007, p. 109). Dessa forma, o brincar permite que a criança atue em um nível mais avançado de desenvolvimento, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e construção de conhecimentos.

Além disso, garantir o brincar como linguagem central na Educação Infantil implica reconhecer o direito da criança ao tempo, ao espaço e aos materiais

adequados para brincar. O papel do educador é essencial nesse processo, ao organizar ambientes que favoreçam a livre escolha, a exploração e a interação, bem como ao observar e intervir de forma sensível, ampliando as experiências das crianças. Assim, o brincar deixa de ser compreendido como uma atividade secundária e passa a ser reconhecido como uma prática pedagógica intencional, indispensável para uma educação que respeita a infância e promove o desenvolvimento integral.

O DESENHO COMO FORMA DE EXPRESSÃO E APRENDIZAGEM

> "Antes mesmo de dominar a escrita, a criança utiliza o desenho como forma de expressão e comunicação, representando suas ideias, sentimentos e percepções sobre o mundo" (OLIVEIRA, 2018, p. 112).

Conforme o trecho acima destaca, o desenho constitui-se como uma importante linguagem infantil, especialmente antes da apropriação da escrita convencional. É por meio do desenho, que a criança comunica suas ideias que não consegue ainda verbalizar e representa seus sentimentos, em busca de se auto regular e se acalmar, desenvolvendo também capacidades socioemocionais. A criança desenvolve sua coordenação motora, a percepção espacial e a organização do pensamento, tudo isto sendo uma preparação para a escrita futura e não apenas simples rabiscos.

Diante dos rabiscos, é necessário falar sobre as garatujas, que representam uma etapa fundamental no desenvolvimento gráfico e cognitivo da criança, constituindo as primeiras manifestações de sua expressão por meio do desenho. Longe de serem rabiscos sem significado, as garatujas revelam processos importantes de exploração, experimentação e construção de sentidos. Nesse estágio, a criança começa a atribuir significados às suas produções, utilizando o gesto gráfico como forma de comunicação. As garatujas permitem que a criança expresse emoções, vivências e percepções, mesmo antes de dominar a linguagem verbal ou a escrita convencional. Ao valorizar essas produções, o educador reconhece a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem, fortalecendo sua autoestima e incentivando a continuidade do processo criativo. Assim, as garatujas constituem a base para o desenvolvimento

do desenho, da escrita e do pensamento simbólico, sendo essenciais no percurso formativo da Educação Infantil.

Quando valorizado pelo educador, o desenho torna-se um recurso pedagógico potente, capaz de revelar hipóteses, saberes e emoções das crianças. A articulação entre brincar e desenhar potencializa as experiências educativas, integrando pensamento, ação e representação, e favorecendo aprendizagens mais significativas. Contudo, torna-se necessário oferecer além do papel e lápis de cor, a criança precisa explorar diferentes materiais, como tinta, giz de cera, corantes naturais e diversas superfícies como areia, lixa, chão, entre outros. Com isto, a criança desenvolve seus desenhos e sua percepção espacial.

Além disso, o desenho na Educação Infantil deve ser compreendido como um processo e não apenas como um produto final. Mais importante do que o resultado estético é o percurso vivido pela criança durante a produção gráfica, que envolve escolhas, experimentações, tentativas e descobertas. Ao desenhar, a criança organiza o pensamento, estabelece relações entre o real e o imaginário e constrói narrativas próprias sobre suas experiências. Nesse sentido, o desenho favorece a autonomia intelectual e a expressão da subjetividade infantil, permitindo que a criança atribua significados ao mundo que a cerca. Quando o educador observa e escuta atentamente as produções gráficas, amplia suas possibilidades de intervenção pedagógica, valorizando o protagonismo da criança e fortalecendo práticas educativas sensíveis, respeitosas e coerentes com os princípios da Educação Infantil.

AS PRÁTICAS COTIDIANAS COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

As práticas cotidianas na Educação Infantil englobam atividades como acolhida, alimentação, higiene, repouso, brincadeiras e rodas de conversa. Esses momentos, quando planejados com intencionalidade pedagógica, contribuem para a construção da autonomia, da identidade e do sentimento de pertencimento.

A organização dos espaços educativos também desempenha papel fundamental. Ambientes acessíveis, estimulantes e acolhedores favorecem a

exploração, a curiosidade e a interação, sendo compreendidos como um verdadeiro “terceiro educador”.

O ambiente como “terceiro educador” constitui um conceito fundamental para a Educação Infantil, pois reconhece que o espaço físico, a organização dos materiais e a disposição dos ambientes exercem influência direta no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Para além do educador e dos pares, o ambiente comunica, provoca, acolhe e orienta as ações infantis, estimulando a curiosidade, a autonomia e as interações.

Espaços planejados de forma intencional, acessíveis e esteticamente cuidados favorecem a exploração, a investigação e a construção de conhecimentos, permitindo que a criança faça escolhas, experimente e atribua sentidos às experiências vividas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o ambiente deixa de ser apenas um local de permanência e passa a assumir um papel pedagógico ativo, contribuindo para aprendizagens significativas. Conforme destaca Gandini, “o ambiente é visto como um educador, na medida em que promove relações, provoca aprendizagens e sustenta o desenvolvimento das crianças” (GANDINI, 2012, p. 157).

O papel do educador é central na mediação dessas práticas, observando, escutando e planejando propostas que ampliem as experiências das crianças e promovam aprendizagens integradas, considerando que existem barreiras que podem dificultar a aprendizagem de cada criança, pois com suas particularidades apresentam dificuldade de concentração em atividades longas, diferenças no desenvolvimento da linguagem oral e motora, necessidade de apoio para lidar com regras de convivência e autocontrole emocional.

Cabe destacar a importância das rotinas familiares, como a leitura em casa, brincadeiras com os pais pois também influenciam no desenvolvimento das crianças na escola, é possível notar o envolvimento das crianças analisando a participação das famílias, seja pela participação nas reuniões, via agenda ou nos eventos escolares. A diversidade cultural e socioeconômica de cada criança também reflete-se nos saberes e interesses. Além de que, o apoio da família é essencial para reforçar hábitos que trabalhamos na escola, como a higiene,

organização dos materiais e a curiosidade pela leitura.

A ARTICULAÇÃO ENTRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A articulação entre as diferentes práticas pedagógicas na Educação Infantil, como a contação de histórias, o brincar, o desenhar e a organização das práticas cotidianas, constitui um elemento essencial para a promoção de aprendizagens significativas e integradas. Essas práticas não devem ser compreendidas de forma fragmentada, mas como linguagens que se complementam e dialogam entre si, respeitando a maneira global pela qual a criança aprende e se desenvolve. Conforme orienta o Currículo da Cidade de São Paulo, “as experiências vividas pelas crianças no cotidiano devem articular diferentes linguagens, garantindo aprendizagens integradas e significativas” (SÃO PAULO, 2019, p. 42).

Nesse sentido, a contação de histórias pode desdobrar-se em brincadeiras simbólicas, produções de desenhos, dramatizações e rodas de conversa, ampliando as possibilidades de expressão, imaginação e construção de sentidos. O brincar possibilita à criança reelaborar vivências, assumir papéis sociais e explorar o mundo de forma criativa, enquanto o desenho atua como uma linguagem mediadora, permitindo o registro e a comunicação das experiências vividas. Essa articulação encontra respaldo na perspectiva histórico-cultural, uma vez que, segundo Vygotsky, “é no brincar que a criança cria situações imaginárias e desenvolve funções psicológicas superiores, ampliando suas possibilidades de aprendizagem” (VYGOTSKY, 2007, p. 122).

Além disso, quando as práticas pedagógicas são integradas e planejadas com intencionalidade, o cotidiano escolar transforma-se em um espaço potente de aprendizagem, no qual educar e cuidar se constituem de forma indissociável. A criança é reconhecida como protagonista de seu processo educativo, participando ativamente das experiências propostas. Dessa forma, a articulação entre práticas pedagógicas contribui para a construção de ambientes educativos mais humanizados, inclusivos e coerentes com os direitos de aprendizagem da infância, fortalecendo o desenvolvimento integral e o sentido das experiências

escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo, evidencia-se que as práticas pedagógicas na Educação Infantil, especialmente a contação de histórias, o brincar, o desenhar e a organização das práticas cotidianas, constituem eixos estruturantes para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral da criança. Tais práticas, quando compreendidas de forma articulada e intencional, respeitam as especificidades da infância e reconhecem a criança como sujeito ativo, histórico, social e de direitos.

A contação de histórias mostrou-se uma prática pedagógica potente, capaz de ampliar o repertório linguístico, estimular a imaginação e favorecer o desenvolvimento emocional e social das crianças. O brincar, reconhecido como linguagem própria da infância, revela-se ser essencial para a construção de conhecimentos, para a socialização e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme apontado pela perspectiva histórico-cultural. O desenho e as garatujas, por sua vez, foram compreendidos como formas legítimas de expressão e comunicação infantil, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento simbólico e para a apropriação progressiva da escrita.

Além disso, as práticas cotidianas e a organização dos ambientes educativos assumem papel central no processo educativo, reforçando a compreensão do espaço como “terceiro educador”. Ambientes planejados, acolhedores e intencionalmente organizados ampliam as possibilidades de exploração, interação e aprendizagem, contribuindo para a autonomia e o protagonismo infantil. Nesse contexto, o Currículo da Cidade de São Paulo reafirma a importância de experiências integradas, que articulem diferentes linguagens e promovam aprendizagens significativas no cotidiano escolar.

Dessa forma, conclui-se que a articulação entre as diversas práticas

pedagógicas fortalece uma educação mais humanizada, inclusiva e coerente com os direitos de aprendizagem das crianças. O papel do educador destaca-se como fundamental nesse processo, ao mediar experiências, planejar propostas e organizar tempos e espaços que valorizem as múltiplas linguagens da infância. Assim, reafirma-se a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente, sensíveis às singularidades infantis e comprometidas com a formação integral da criança, contribuindo para uma Educação Infantil de qualidade, socialmente referenciada e transformadora.

REFERÊNCIAS

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

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e o papel do ambiente. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade:**

Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

PSICOPEDAGOGIA E NEUROCIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

JULIANA CRISTINA RANGEL MARQUES DE ALMEIDA

RESUMO

A Psicopedagogia, enquanto campo interdisciplinar, tem ampliado significativamente suas bases teóricas e práticas a partir das contribuições das neurociências, da avaliação neuropsicopedagógica e dos estudos sobre transtornos e síndromes do neurodesenvolvimento. No contexto contemporâneo, marcado por transformações sociais, educacionais e científicas, torna-se imprescindível compreender o processo de aprendizagem em sua complexidade, considerando aspectos cognitivos, emocionais, neurológicos, sociais e culturais. Este artigo tem como objetivo analisar e integrar fundamentos da Psicopedagogia, das neurociências cognitivas, da neurofisiologia da aprendizagem, da teoria das múltiplas inteligências e da avaliação neuropsicopedagógica, destacando seus impactos na compreensão das dificuldades de aprendizagem e na promoção de práticas inclusivas. A partir de uma abordagem teórica e reflexiva, discute-se o papel do psicopedagogo frente aos desafios do século XXI, enfatizando a importância de intervenções éticas, preventivas e humanizadas, voltadas ao desenvolvimento integral do sujeito e ao fortalecimento do vínculo com o aprender.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Neurociências Cognitivas; Processos de Aprendizagem; Avaliação Neuropsicopedagógica; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem configuram-se como uma das principais demandas enfrentadas pelos sistemas educacionais contemporâneos, mobilizando profissionais da educação e da saúde na busca por compreensões mais amplas e intervenções eficazes. Historicamente, o fracasso escolar foi atribuído, de forma reducionista, a fatores individuais, como déficits cognitivos ou limitações intelectuais, desconsiderando os múltiplos elementos que influenciam o processo de aprendizagem. Essa perspectiva, ao longo do tempo,

mostrou-se insuficiente para explicar a complexidade dos fenômenos envolvidos na aprendizagem humana.

Nesse contexto, a Psicopedagogia emerge como um campo interdisciplinar que articula saberes da Psicologia, da Pedagogia, das Neurociências e de outras áreas do conhecimento, com o objetivo de compreender o aprender em sua dimensão integral. Ao deslocar o olhar do déficit para a análise das relações estabelecidas entre sujeito, conhecimento e meio, a Psicopedagogia contribui para uma compreensão mais humanizada e contextualizada das dificuldades de aprendizagem, reconhecendo a influência de fatores cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

Os avanços das neurociências cognitivas trouxeram importantes contribuições para a compreensão dos processos neurobiológicos envolvidos na aprendizagem, evidenciando o papel da plasticidade cerebral, da atenção, da memória, das funções executivas e das emoções no desenvolvimento cognitivo. Estudos nessa área demonstram que aprender não é um processo linear nem homogêneo, mas dinâmico e singular, influenciado pelas experiências vivenciadas e pelos contextos nos quais o sujeito está inserido. Dessa forma, a articulação entre Psicopedagogia e Neurociências torna-se fundamental para a construção de práticas educativas e interventivas mais eficazes e inclusivas.

Paralelamente, observa-se no cenário educacional contemporâneo um aumento significativo na identificação de transtornos do neurodesenvolvimento e de dificuldades específicas de aprendizagem, o que impõe novos desafios à atuação psicopedagógica. Embora os avanços diagnósticos tenham ampliado as possibilidades de compreensão, também se evidencia o risco da medicalização excessiva e da rotulação dos sujeitos, reforçando a necessidade de avaliações cuidadosas, éticas e contextualizadas. Nesse sentido, a avaliação neuropsicopedagógica assume papel central ao possibilitar a identificação de potencialidades e dificuldades, orientando intervenções fundamentadas e respeitosas às singularidades dos aprendentes.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo discutir os fundamentos da Psicopedagogia e sua articulação com as Neurociências

Cognitivas, abordando os processos de aprendizagem, a diversidade cognitiva e os desafios contemporâneos da avaliação neuropsicopedagógica. Busca-se refletir sobre a importância de práticas inclusivas, éticas e fundamentadas teoricamente, que promovam o direito à aprendizagem e contribuam para a construção de processos educativos mais humanos e significativos.

FUNDAMENTOS DA PSICOPEDAGOGIA E DA APRENDIZAGEM HUMANA

A Psicopedagogia tem sua origem vinculada às inquietações surgidas a partir do fracasso escolar e das dificuldades persistentes no processo de aprendizagem, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Inicialmente, sua constituição ocorreu por meio da articulação entre a Psicologia e a Pedagogia, buscando compreender as causas dos insucessos escolares para além de explicações exclusivamente pedagógicas ou biologizantes. Nesse primeiro momento, o foco recaía sobre a criança que não aprendia, muitas vezes associando as dificuldades a déficits individuais, sem considerar o contexto institucional e sociocultural no qual o sujeito estava inserido.

Ao longo de seu desenvolvimento histórico, a Psicopedagogia ampliou progressivamente suas bases teóricas, incorporando contribuições da Psicanálise, das Neurociências, da Linguística e da Sociologia, o que possibilitou a construção de um olhar mais abrangente e integrado sobre o aprender (PAÍN, 1985; BOSSA, 2015). Essa ampliação teórica permitiu compreender a aprendizagem como um fenômeno complexo, que envolve a interação entre sujeito, conhecimento e meio, superando visões reducionistas e classificatórias do fracasso escolar.

No contexto brasileiro, a Psicopedagogia consolidou-se como campo de atuação nas áreas da Educação e da Saúde, assumindo um caráter preventivo e interventivo. Bossa (2015) destaca que a Psicopedagogia no Brasil passou a se estruturar não apenas como prática clínica, mas também como atuação institucional e escolar, contribuindo para a análise das práticas pedagógicas, das relações institucionais e dos vínculos estabelecidos no processo de ensinar e aprender.

A consolidação da Psicopedagogia como área de conhecimento autônoma representou um avanço significativo na compreensão da aprendizagem humana, ao deslocar o foco do déficit individual para a análise das condições que permeiam o processo educativo. Nessa perspectiva, a aprendizagem passa a ser concebida como um processo ativo, dinâmico e relacional, marcado pela influência de fatores cognitivos, afetivos, emocionais, sociais e culturais (FONSECA, 2014). O sujeito deixa de ser visto como passivo diante do conhecimento e passa a ser reconhecido como protagonista de sua trajetória de aprendizagem.

As contribuições das neurociências reforçam essa concepção ao demonstrar que o cérebro é um órgão plástico e adaptável, capaz de reorganizar suas conexões sinápticas a partir das experiências vivenciadas. Segundo Lent (2010), a plasticidade cerebral evidencia que aprender é um processo construído ao longo da vida, influenciado pelas interações sociais, pelas emoções e pelas práticas pedagógicas. Dessa forma, a Psicopedagogia, ao integrar os aportes das neurociências, amplia sua compreensão sobre o funcionamento cognitivo e emocional do sujeito em processo de aprendizagem.

Além dos aspectos cognitivos, a Psicopedagogia reconhece a importância da dimensão afetiva no aprender. Autores como Vygotsky (2007) enfatizam que a aprendizagem ocorre mediada pelas relações sociais e pelo contexto cultural, sendo inseparável dos vínculos estabelecidos entre o sujeito, o outro e o conhecimento. Assim, compreender os fundamentos da Psicopedagogia implica reconhecer que ensinar e aprender são processos profundamente humanos, que exigem sensibilidade, escuta e compromisso ético.

NEUROCIÊNCIAS, DIVERSIDADE COGNITIVA E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

As neurociências cognitivas oferecem importantes subsídios para a compreensão dos processos mentais envolvidos na aprendizagem, contribuindo de forma significativa para a atuação psicopedagógica. Ao investigar o funcionamento cerebral, esse campo possibilita compreender como diferentes

funções cognitivas como atenção, memória, linguagem, percepção e funções executivas participam da construção do conhecimento e influenciam o desempenho escolar.

Além dos aspectos cognitivos tradicionalmente associados à aprendizagem, torna-se imprescindível considerar o papel das emoções no funcionamento cerebral e no desempenho escolar. Pesquisas no campo das neurociências têm demonstrado que emoção e cognição são processos indissociáveis, uma vez que estados emocionais influenciam diretamente a atenção, a memória e a tomada de decisões. De acordo com Lent (2010), experiências emocionalmente significativas tendem a ser mais facilmente consolidadas na memória, enquanto situações marcadas por estresse, medo ou ansiedade podem comprometer o processamento das informações e a aprendizagem. Nesse sentido, a atuação psicopedagógica deve reconhecer que dificuldades de aprendizagem nem sempre estão relacionadas a déficits cognitivos estruturais, mas podem ser decorrentes de fatores emocionais e contextuais que interferem no funcionamento neurocognitivo do sujeito.

> A aprendizagem não é apenas um fenômeno cognitivo, mas também emocional. Emoções modulam os circuitos neurais envolvidos na atenção, na memória e na motivação, podendo facilitar ou dificultar o aprendizado. Ambientes ameaçadores ou excessivamente exigentes ativam sistemas neurais relacionados ao estresse, prejudicando o desempenho cognitivo. Por outro lado, contextos afetivamente seguros e estimulantes favorecem a plasticidade cerebral e a consolidação da aprendizagem (LENT, 2010, p. 145).

Esse entendimento reforça a necessidade de práticas educativas e psicopedagógicas que considerem o clima emocional da sala de aula e os vínculos estabelecidos no processo de ensinar e aprender, promovendo ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral do sujeito.

A leitura constitui um exemplo emblemático da complexidade dos processos de aprendizagem. Trata-se de uma habilidade cultural que não ocorre de forma espontânea, exigindo a reorganização funcional do cérebro. Dehaene (2012) afirma que aprender a ler implica a adaptação de circuitos cerebrais originalmente destinados a outras funções, evidenciando o papel central da plasticidade neural. Esse processo demanda a integração entre sistemas

visuais, auditivos e linguísticos, além da atuação eficiente da memória e da atenção.

Nesse contexto, a fluência leitora destaca-se como um componente essencial para o sucesso escolar. Segundo Capellini, Germano e Cunha (2014), a fluência caracteriza-se pela leitura precisa, rápida e com prosódia adequada, permitindo que o leitor direcione seus recursos cognitivos para a compreensão textual. Quando a fluência não se desenvolve adequadamente, a leitura torna-se lenta e fragmentada, comprometendo a compreensão e impactando negativamente o desempenho acadêmico.

As dificuldades na fluência leitora estão frequentemente associadas a déficits na consciência fonológica, na memória de trabalho e na atenção sustentada. Snowling e Hulme (2013) ressaltam que intervenções precoces e sistematizadas são fundamentais para prevenir prejuízos mais amplos no percurso escolar. Nesse sentido, a Psicopedagogia atua de forma preventiva e interventiva, propondo estratégias baseadas em evidências científicas, como leitura repetida, modelagem e atividades de consciência fonológica.

Além da leitura, outros processos cognitivos exercem influência direta sobre a aprendizagem. As funções executivas, responsáveis pelo planejamento, organização, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, desempenham papel central na adaptação do sujeito às demandas escolares. Fonseca (2014) destaca que dificuldades nessas funções podem se manifestar por meio de desatenção, impulsividade, baixa tolerância à frustração e dificuldades de organização, afetando significativamente o processo de aprendizagem.

Associada às contribuições das neurociências, a teoria das múltiplas inteligências amplia a compreensão sobre a diversidade dos modos de aprender. Gardner (1994; 2001) propõe que os indivíduos apresentam diferentes formas de expressar suas habilidades cognitivas, rompendo com a visão reducionista de inteligência centrada apenas nos aspectos linguísticos e lógico-matemáticos. Essa abordagem valoriza competências como a inteligência musical, corporal-cinestésica, espacial, interpessoal e intrapessoal.

A articulação entre neurociências, diversidade cognitiva e múltiplas

inteligências contribui para práticas psicopedagógicas mais inclusivas e sensíveis às singularidades dos sujeitos. Ao reconhecer que cada indivíduo aprende de maneira única, a Psicopedagogia trabalha em busca do favorecimento da diversificação de metodologias, recursos e estratégias pedagógicas, promovendo maior engajamento, participação e sentido no processo de aprendizagem.

AVALIAÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A avaliação neuropsicopedagógica constitui um dos pilares fundamentais da atuação psicopedagógica, pois possibilita uma compreensão integrada do funcionamento cognitivo, emocional e neurológico do sujeito em processo de aprendizagem. Diferentemente de modelos avaliativos centrados na classificação ou rotulação, essa avaliação apresenta caráter investigativo, preventivo e interventivo, buscando compreender como o sujeito aprende, quais são suas dificuldades, potencialidades e estratégias cognitivas predominantes.

Paín (1985) afirma que avaliar implica compreender a relação que o sujeito estabelece com o saber, considerando sua história de vida, seus vínculos afetivos e suas experiências escolares. Dessa forma, a avaliação neuropsicopedagógica não se restringe à aplicação de testes, mas envolve um processo contínuo de escuta, observação e análise do contexto familiar, escolar e social no qual o indivíduo está inserido. Essa abordagem favorece uma leitura mais ampla e humanizada das dificuldades de aprendizagem.

Segundo Bossa (2015), a avaliação psicopedagógica deve considerar o sujeito em sua totalidade, integrando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Para isso, são utilizados diferentes instrumentos, como anamnese, entrevistas com familiares e professores, atividades lúdicas, provas operatórias, testes padronizados e análise das produções escolares. Essa diversidade de recursos permite identificar não apenas déficits, mas também habilidades preservadas e estilos de aprendizagem, fundamentais para o planejamento de intervenções eficazes.

No campo da neuropsicopedagogia, a compreensão das funções executivas como atenção, memória de trabalho, controle inibitório, planejamento e flexibilidade cognitiva torna-se essencial. Fonseca (2014) destaca que dificuldades nessas funções podem comprometer significativamente o desempenho escolar, manifestando-se por meio de desatenção, impulsividade, dificuldades de organização e baixa autonomia frente às tarefas acadêmicas. Assim, a avaliação cuidadosa dessas funções contribui para intervenções mais direcionadas e contextualizadas.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre emoção e aprendizagem. Estudos das neurociências indicam que estados emocionais como ansiedade, medo e insegurança interferem diretamente nos processos cognitivos, podendo bloquear ou dificultar a aprendizagem (LENT, 2010). Nesse sentido, a avaliação neuropsicopedagógica deve considerar fatores emocionais e afetivos, reconhecendo que o aprender não se limita a aspectos intelectuais, mas envolve o sujeito em sua dimensão integral.

Os avanços das neurociências também evidenciam que o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma isolada no indivíduo, mas é profundamente influenciado pelo ambiente no qual ele está inserido. As experiências vivenciadas no contexto escolar, as práticas pedagógicas adotadas e a qualidade das interações estabelecidas exercem impacto direto sobre o funcionamento cerebral e sobre os processos de aprendizagem. Nesse sentido, o ambiente educativo pode atuar tanto como fator de proteção quanto como elemento de risco para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

De acordo com Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio da mediação social, sendo o outro um elemento fundamental na construção do conhecimento. Essa perspectiva dialoga diretamente com os achados das neurociências, que demonstram que o cérebro se desenvolve a partir das interações sociais e das experiências significativas. Ambientes ricos em estímulos, que favorecem a participação ativa do sujeito, a cooperação e o diálogo, contribuem para o fortalecimento das conexões neurais e para a consolidação da aprendizagem.

> O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre inicialmente no plano social, para depois internalizar-se no plano individual. Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapsicológica).
> (VYGOTSKY, 2007, p. 57)

Nesse contexto, as práticas pedagógicas assumem papel determinante no processo de aprendizagem. Estratégias que respeitam o ritmo do aluno, valorizam diferentes formas de expressão e promovem a participação ativa favorecem não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional e social. Por outro lado, metodologias rígidas, centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e na padronização do desempenho, podem gerar desmotivação, ansiedade e sentimentos de incapacidade, interferindo negativamente nos processos neurocognitivos envolvidos na aprendizagem.

As contribuições das neurociências reforçam essa compreensão ao evidenciar que o cérebro responde de maneira distinta a diferentes tipos de estímulos. Lent (2010) destaca que ambientes marcados por afeto, segurança e estímulo favorecem a liberação de neurotransmissores associados ao prazer e à motivação, como a dopamina, os quais desempenham papel fundamental na consolidação da memória e na aprendizagem. Em contrapartida, contextos estressantes ativam sistemas relacionados à resposta ao estresse, prejudicando a atenção e a memória.

> A aprendizagem é fortemente influenciada pelo ambiente em que ocorre. Ambientes emocionalmente positivos facilitam a plasticidade neural e a formação de novas conexões sinápticas, enquanto ambientes hostis ou excessivamente estressantes comprometem o funcionamento cognitivo e reduzem a capacidade de aprender.
> (LENT, 2010, p. 162)

Dessa forma, a articulação entre neurociências, Psicopedagogia e práticas pedagógicas inclusivas torna-se indispensável para a construção de contextos educacionais que promovam o desenvolvimento integral do sujeito. Ao

reconhecer a influência do ambiente sobre o funcionamento cerebral, a Psicopedagogia reafirma seu compromisso com práticas educativas humanizadas, que respeitem as singularidades e favoreçam a aprendizagem significativa.

No contexto contemporâneo, observa-se um aumento significativo na identificação de transtornos do neurodesenvolvimento e síndromes que impactam o processo de aprendizagem, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os Transtornos Específicos da Aprendizagem. De acordo com a American Psychiatric Association (2014), essas condições afetam funções cognitivas essenciais e exigem abordagens interdisciplinares, que articulem educação, saúde e família.

Entretanto, um dos grandes desafios enfrentados pela Psicopedagogia na atualidade consiste em evitar a medicalização excessiva das dificuldades de aprendizagem. Mantoan (2006) alerta que práticas centradas apenas no diagnóstico podem reforçar processos de exclusão e estigmatização, deslocando a responsabilidade do fracasso escolar para o indivíduo. Nessa perspectiva, a Psicopedagogia reafirma seu compromisso ético ao promover práticas inclusivas, que valorizem as potencialidades dos sujeitos e garantam o direito à aprendizagem significativa.

Assim, a avaliação neuropsicopedagógica assume papel estratégico na construção de intervenções fundamentadas, sensíveis às singularidades e alinhadas aos princípios da inclusão. Ao integrar conhecimentos da Psicopedagogia e das Neurociências, essa prática contribui para a promoção de processos educativos mais humanos, equitativos e eficazes, respondendo aos desafios contemporâneos da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evidenciou a relevância da Psicopedagogia como campo de conhecimento e atuação interdisciplinar, fundamental para a compreensão dos processos de aprendizagem humana. Ao contextualizar historicamente a Psicopedagogia, foi possível compreender sua constituição a

partir das demandas relacionadas ao fracasso escolar e sua evolução para uma abordagem integrada, que articula aspectos cognitivos, emocionais, sociais e neurológicos.

As contribuições das neurociências cognitivas permitiram aprofundar a compreensão sobre o funcionamento cerebral e sua relação com a aprendizagem, destacando a importância de processos como atenção, memória, funções executivas e emoção. A articulação desses conhecimentos com a diversidade cognitiva e a teoria das múltiplas inteligências reforça a necessidade de práticas educacionais e psicopedagógicas mais inclusivas, sensíveis às singularidades dos sujeitos.

No que se refere à avaliação neuropsicopedagógica, destacou-se seu caráter investigativo, preventivo e interventivo, essencial para a identificação de dificuldades e potencialidades no processo de aprendizagem. Além disso, discutiram-se os desafios contemporâneos, especialmente no que diz respeito à medicalização excessiva e à necessidade de uma atuação ética e comprometida com a inclusão.

Conclui-se que a Psicopedagogia, ao integrar saberes da educação, da saúde e das neurociências, desempenha papel fundamental na promoção de processos educativos mais humanos e significativos. Dessa forma, reafirma-se a importância de práticas fundamentadas teoricamente, sensíveis ao contexto e comprometidas com o direito à aprendizagem de todos os sujeitos.

Além disso, faz-se necessário destacar o papel da formação continuada dos profissionais da educação e da Psicopedagogia frente aos desafios contemporâneos do processo de aprendizagem. A complexidade das demandas educacionais atuais exige que professores e psicopedagogos estejam constantemente atualizados em relação aos avanços teóricos e científicos, especialmente no que se refere às contribuições das neurociências e às práticas inclusivas. Nesse sentido, a atuação psicopedagógica não pode restringir-se à intervenção pontual, mas deve envolver um compromisso permanente com a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, a organização institucional e as políticas educacionais.

A formação profissional, quando fundamentada em bases teóricas sólidas e em práticas reflexivas, contribui para a construção de ambientes educacionais mais sensíveis às singularidades dos sujeitos e às diferentes formas de aprender. Conforme destaca Nóvoa (2009), a formação docente deve estar centrada na articulação entre teoria e prática, possibilitando ao educador compreender os fenômenos educacionais de maneira crítica e contextualizada. Essa perspectiva dialoga diretamente com a atuação psicopedagógica, que se fundamenta na escuta, na observação e na análise das relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem.

> A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional.
> (NÓVOA, 2009, p. 23)

Dessa forma, ao integrar os conhecimentos da Psicopedagogia, das Neurociências e da Educação, torna-se possível avançar na construção de práticas pedagógicas mais humanizadas, inclusivas e eficazes. O compromisso com a formação continuada e com a reflexão crítica sobre a prática reafirma a Psicopedagogia como área fundamental na promoção do direito à aprendizagem e no enfrentamento dos desafios educacionais do século XXI.

REFERÊNCIAS

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

BOSSA, Nádia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

CAPELLINI, Simone Aparecida; GERMANO, Giseli Donadon; CUNHA, Vera Lúcia Orlandi. **Transtornos de aprendizagem e linguagem: diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Pulso, 2014.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios? conceitos fundamentais de neurociência**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ANÁLISE DO DISCURSO EM REDES SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

JULIANA CRISTINA RANGEL MARQUES DE ALMEIDA

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o discurso presente nas redes sociais e suas implicações no ensino de língua portuguesa. Considerando o avanço das tecnologias digitais e a crescente presença das redes sociais no cotidiano dos estudantes, torna-se relevante compreender como essas práticas discursivas influenciam o uso da linguagem. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura, com abordagem qualitativa, fundamentada em autores da área da linguística e da educação. Além disso, são incorporadas reflexões provenientes da experiência de estágio supervisionado, que evidenciam a importância da interação, da mediação docente e do uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados indicam que o discurso em redes sociais apresenta características específicas, como informalidade, dinamismo e interatividade, que podem ser aproveitadas como recursos pedagógicos no ensino de língua portuguesa. Conclui-se que a aproximação entre as práticas discursivas digitais e o contexto escolar contribui para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Palavras-chave: discurso; redes sociais; ensino de língua portuguesa; linguagem digital.

ABSTRACT

This study aims to analyze discourse in social media and its implications for Portuguese language teaching. Considering the advancement of digital technologies and the growing presence of social media in students' daily lives, it is important to understand how these discursive practices influence language use. This is a qualitative literature review, based on authors from linguistics and education. In addition, reflections from supervised internship experiences are incorporated, highlighting the importance of interaction, teacher mediation, and active methodologies in the teaching-learning process. The results indicate that social media discourse presents specific characteristics, such as informality, dynamism, and interactivity, which can be used as pedagogical resources in Portuguese language teaching. It is concluded that integrating digital discursive practices into the school context contributes to more meaningful and contextualized learning.

Keywords: discourse; social media; Portuguese language teaching; digital language.

1. INTRODUÇÃO

A linguagem constitui um dos principais instrumentos de interação social, sendo responsável pela construção de sentidos, pela organização do pensamento e pela mediação das relações humanas. Nesse contexto, compreende-se que a língua não é um sistema estático, mas um fenômeno dinâmico que se transforma de acordo com as práticas sociais e os contextos históricos nos quais está inserida. Com o avanço das tecnologias digitais, especialmente a partir da popularização da internet, novas formas de comunicação emergiram, modificando significativamente as práticas discursivas contemporâneas.

Dentre essas transformações, destacam-se as redes sociais, que

passaram a ocupar um espaço central no cotidiano dos indivíduos, especialmente dos jovens em idade escolar. Plataformas digitais como redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas e ambientes virtuais de interação possibilitam a produção e circulação de discursos de maneira rápida, dinâmica e interativa. Nesse ambiente, a linguagem assume características próprias, marcadas pela informalidade, pela economia linguística, pelo uso de abreviações, emojis, imagens e outros recursos multimodais.

Segundo Bakhtin (2003), a linguagem é essencialmente dialógica, ou seja, constrói-se na interação entre os sujeitos. Essa perspectiva torna-se ainda mais evidente no contexto das redes sociais, onde a comunicação ocorre de forma contínua e colaborativa, permitindo que múltiplas vozes participem da construção do discurso. Assim, os textos produzidos nesses ambientes digitais não podem ser compreendidos de forma isolada, mas devem ser analisados considerando o contexto de produção, os interlocutores e as intenções comunicativas.

Diante desse cenário, surge a seguinte questão de pesquisa: de que maneira o discurso presente nas redes sociais influencia o uso da linguagem e quais são suas implicações no ensino de língua portuguesa?

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender as mudanças nas práticas linguísticas decorrentes do uso intensivo das tecnologias digitais. Considerando que os estudantes estão constantemente inseridos em contextos de comunicação digital, torna-se fundamental que o ensino de língua portuguesa acompanhe essas transformações, incorporando novas abordagens que dialoguem com a realidade dos alunos.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o discurso em redes sociais, identificando suas principais características e discutindo suas implicações para o ensino de língua portuguesa. Como objetivos específicos, busca-se: compreender o conceito de análise do discurso; identificar as características da linguagem nas redes sociais; e refletir sobre estratégias pedagógicas que integrem essas práticas ao ensino.

2. REVISÃO DA LITERATURA

A análise do discurso constitui um campo interdisciplinar que investiga a linguagem em uso, considerando não apenas seus aspectos linguísticos, mas também suas dimensões sociais, históricas e ideológicas. De acordo com Bakhtin (2003), toda enunciação é resultado de um processo de interação social, no qual os sujeitos constroem sentidos a partir de suas experiências e de seus contextos de atuação.

Nessa perspectiva, o discurso não é neutro, mas carregado de intenções, valores e posicionamentos. Isso significa que toda produção discursiva reflete, de alguma forma, as relações de poder, as ideologias e os contextos sociais nos quais está inserida. No ambiente digital, essas características tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que as redes sociais possibilitam a expressão de diferentes vozes e perspectivas.

Marcuschi (2008) destaca que o surgimento dos gêneros digitais representa uma transformação significativa nas práticas comunicativas. Esses gêneros apresentam características específicas, como a fragmentação textual, a interatividade, a multimodalidade e a informalidade. Além disso, a comunicação digital tende a ser mais rápida e menos planejada, o que influencia diretamente a estrutura dos textos produzidos.

Outro aspecto relevante é o uso de recursos multimodais, como imagens, vídeos, gifs e emojis, que complementam ou substituem elementos verbais na construção do sentido. Segundo Koch (2015), a compreensão textual depende da interação entre diferentes elementos e do conhecimento prévio dos interlocutores. No caso das redes sociais, essa interação é potencializada pela diversidade de recursos disponíveis.

No contexto educacional, essas transformações colocam novos desafios para o ensino de língua portuguesa. Tradicionalmente, o ensino da língua esteve centrado na norma padrão e na análise gramatical, muitas vezes desconsiderando as práticas reais de uso da linguagem. No entanto, com o avanço das tecnologias digitais, torna-se necessário repensar essas

abordagens.

De acordo com Antunes (2009), o ensino de língua portuguesa deve ir além da abordagem normativa, considerando a língua em uso e as práticas sociais dos sujeitos, a diversidade linguística e os diferentes gêneros textuais presentes na sociedade. Nesse sentido, os textos digitais e os discursos produzidos nas redes sociais podem ser utilizados como recursos pedagógicos, contribuindo para o desenvolvimento da leitura crítica e da produção textual.

A experiência de estágio supervisionado reforça essa perspectiva, evidenciando a importância da interação e da contextualização no processo de ensino-aprendizagem. Durante as observações realizadas, foi possível identificar que o uso de metodologias ativas, como questionamentos e atividades interativas, favorece a participação dos alunos e a construção do conhecimento.

Em uma das aulas observadas, por exemplo, o professor utilizou o chat como ferramenta de interação, estimulando os alunos a responderem perguntas e a participarem ativamente da aula. Essa dinâmica aproxima-se das práticas discursivas das redes sociais, nas quais a comunicação ocorre de forma rápida e interativa.

Além disso, a utilização de exemplos do cotidiano dos alunos contribui para tornar o conteúdo mais significativo. Ao relacionar o ensino da língua com situações reais de uso, o professor possibilita que os estudantes compreendam a importância da linguagem em diferentes contextos.

Nesse sentido, Irandé Antunes (2009) defende que o ensino de língua deve estar voltado para o uso real da linguagem, priorizando a interação e a construção de sentidos. Essa perspectiva aproxima-se das práticas discursivas presentes nas redes sociais, nas quais a linguagem é utilizada de forma dinâmica e contextualizada.

2.1 O discurso digital e suas características

O discurso presente nas redes sociais apresenta características específicas que o diferenciam das formas tradicionais de comunicação escrita. Entre essas características, destacam-se a informalidade, a rapidez na produção

textual e a forte presença de elementos multimodais, como imagens, vídeos, emojis e gifs.

Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008), os gêneros digitais surgem como resultado das transformações tecnológicas e sociais, sendo marcados pela flexibilidade estrutural e pela interação constante entre os usuários. Nesse contexto, a escrita deixa de ser um processo exclusivamente formal e passa a incorporar elementos da oralidade, aproximando-se da fala cotidiana.

Outro aspecto relevante é a economia linguística, observada no uso de abreviações, siglas e simplificações gramaticais. Essa característica está relacionada à necessidade de comunicação rápida e eficiente, típica dos ambientes digitais. No entanto, isso não significa empobrecimento da linguagem, mas sim adaptação a um novo contexto comunicativo.

De acordo com Ingedore Koch (2015), a construção de sentidos no texto depende da interação entre os interlocutores e do contexto de produção. Nas redes sociais, essa interação ocorre de forma dinâmica, permitindo múltiplas interpretações e a participação ativa dos usuários na construção do discurso.

Além disso, o uso de emojis e outros recursos visuais contribui para a expressão de emoções e intenções comunicativas, funcionando como elementos complementares ao texto verbal. Dessa forma, o discurso digital caracteriza-se pela integração de diferentes linguagens, exigindo novas competências de leitura e interpretação.

As transformações nas práticas discursivas decorrentes do uso das redes sociais trazem importantes implicações para o ensino de língua portuguesa. Nesse contexto, torna-se necessário repensar as metodologias tradicionais, incorporando novas abordagens que considerem a realidade dos estudantes.

Segundo Irandé Antunes (2009), o ensino da língua deve estar centrado no uso e na interação, valorizando as práticas sociais de linguagem. Dessa forma, os textos digitais podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento da leitura crítica e da produção textual.

A experiência de estágio supervisionado reforça essa perspectiva, ao evidenciar que o uso de recursos digitais e metodologias interativas favorece a

participação dos alunos. Durante as aulas observadas, o uso do chat como ferramenta de comunicação permitiu maior engajamento dos estudantes, aproximando o ambiente escolar das práticas discursivas das redes sociais.

Além disso, a utilização de temas do cotidiano dos alunos contribui para tornar o ensino mais significativo. Ao trabalhar com situações reais de comunicação, o professor possibilita que os estudantes desenvolvam competências linguísticas aplicáveis ao seu dia a dia.

Nesse sentido, o discurso digital não deve ser visto como um obstáculo ao ensino da norma padrão, mas como um ponto de partida para a reflexão sobre a língua em uso. A partir dessa abordagem, é possível promover um ensino mais crítico, contextualizado e alinhado às demandas contemporâneas.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão de literatura, com abordagem qualitativa, tendo como objetivo analisar o discurso em redes sociais e suas implicações no ensino de língua portuguesa. A escolha por esse tipo de pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno a partir de diferentes perspectivas teóricas, permitindo uma análise mais ampla e aprofundada.

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento bibliográfico em bases de dados acadêmicas, como o Google Acadêmico e a biblioteca SciELO, utilizando descritores relacionados à análise do discurso, linguagem digital e ensino de língua portuguesa. Foram selecionadas obras relevantes da área da linguística e da educação.

Além da revisão teórica, a pesquisa incorporou reflexões provenientes da experiência de estágio supervisionado, realizada no ensino fundamental e médio, em ambiente virtual. Durante as observações, foram analisadas práticas pedagógicas que utilizaram dos recursos digitais, como apresentações em slides e interação por meio de chat.

As observações evidenciaram a importância da participação ativa dos alunos, da mediação docente e da utilização de metodologias interativas no

processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a metodologia adotada permitiu articular teoria e prática, contribuindo para uma análise mais consistente do tema proposto.

Cabe destacar que a utilização da experiência de estágio como elemento complementar da análise contribuiu para enriquecer a pesquisa, possibilitando a observação de práticas reais de ensino. Essa articulação entre teoria e prática permitiu uma compreensão mais aprofundada das implicações do discurso digital no contexto educacional, reforçando a relevância da temática abordada.

3.1 Análise de interação em comentários de redes sociais

Um dos aspectos mais relevantes do discurso em redes sociais é a interação entre os usuários por meio de comentários. Nessas interações, observa-se a presença de múltiplas vozes, confirmando o caráter dialógico da linguagem proposto por Mikhail Bakhtin.

Em uma situação comum, como a publicação de um vídeo em uma rede social, os comentários apresentam diferentes posicionamentos, opiniões e reações. Alguns usuários concordam com o conteúdo, enquanto outros discordam ou acrescentam novas informações, gerando um espaço de debate.

Além disso, é frequente o uso de linguagem informal, abreviações e emojis, como forma de expressar emoções e intensificar o sentido das mensagens. Esse tipo de construção discursiva evidencia que a comunicação digital não se limita ao texto verbal, mas incorpora elementos visuais e simbólicos.

Essa dinâmica de interação pode ser comparada ao ambiente escolar, especialmente quando são utilizadas ferramentas como chats ou fóruns virtuais, como observado durante o estágio supervisionado. Nesse contexto, a participação ativa dos alunos contribui para a construção coletiva do conhecimento.

3.2 Análise do uso de linguagem informal e abreviações

Outro aspecto marcante do discurso em redes sociais é o uso recorrente de linguagem informal e abreviações. Expressões como “vc”, “pq”, “tbm” e “kkk” são amplamente utilizadas, demonstrando uma adaptação da escrita às necessidades de rapidez e praticidade da comunicação digital.

Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008), os gêneros digitais apresentam características próprias que refletem o contexto em que são produzidos. Nesse sentido, a informalidade não deve ser vista como erro, mas como uma adequação ao meio.

Durante o estágio supervisionado, foi possível observar que os alunos frequentemente utilizam esse tipo de linguagem em atividades online, especialmente em interações via chat. No entanto, quando orientados, conseguem adaptar sua escrita para contextos mais formais, demonstrando consciência linguística.

Essa constatação reforça a importância de um ensino que não apenas corrija, mas que também compreenda as diferentes variedades linguísticas e seus usos sociais.

3.3 Análise do uso de recursos multimodais (emojis, imagens e gifs)

O uso de recursos multimodais constitui uma das principais características do discurso digital. Elementos como emojis, imagens e gifs desempenham um papel fundamental na construção de sentidos, complementando ou substituindo o texto verbal.

De acordo com Ingedore Koch (2015), a compreensão textual depende da interação entre diferentes elementos e do contexto de produção. Nas redes sociais, essa interação é ampliada pela presença de múltiplas linguagens.

Por exemplo, o uso de um emoji de risada pode indicar humor, ironia ou concordância, dependendo do contexto em que é utilizado. Da mesma forma, imagens e gifs podem reforçar uma mensagem ou expressar ideias que não estão explicitamente presentes no texto.

No contexto educacional, a utilização desses recursos pode contribuir

para tornar o ensino mais dinâmico e atrativo. Durante o estágio supervisionado, observou-se que o uso de elementos visuais em apresentações e atividades favorece a compreensão dos conteúdos e aumenta o engajamento dos alunos.

As análises apresentadas evidenciam que o discurso em redes sociais possui características próprias, que podem ser exploradas no contexto educacional como ferramentas de ensino, aproximando a linguagem escolar das práticas sociais dos alunos.

3.4 Comparação entre linguagem formal e linguagem digital

A linguagem utilizada nas redes sociais apresenta diferenças significativas em relação à linguagem formal tradicionalmente ensinada no contexto escolar. Enquanto a linguagem formal segue normas gramaticais rígidas e prioriza a clareza e a organização textual, a linguagem digital caracteriza-se pela flexibilidade, pela informalidade e pela adaptação ao contexto comunicativo.

De acordo com Irandé Antunes (2009), o ensino da língua deve considerar as diferentes práticas sociais de uso da linguagem, reconhecendo que não existe apenas uma forma legítima de comunicação. Nesse sentido, a linguagem digital não deve ser vista como inadequada, mas como uma variação linguística própria de um determinado contexto.

Na linguagem formal, utilizada em textos acadêmicos, documentos oficiais e produções escolares, há uma preocupação com a norma padrão, com a concordância gramatical e com a organização lógica das ideias. Já na linguagem digital, observa-se maior liberdade na construção das frases, com o uso frequente de abreviações, emojis e expressões coloquiais.

Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008), os gêneros textuais digitais apresentam características específicas que refletem a dinamicidade da comunicação contemporânea. Dessa forma, a escrita em ambientes virtuais aproxima-se da oralidade, tornando-se mais espontânea e interativa.

Durante o estágio supervisionado, foi possível observar que os alunos transitam entre essas duas formas de linguagem com relativa facilidade. Em

interações informais, como chats e redes sociais, utilizam uma linguagem mais descontraída. No entanto, quando orientados em atividades formais, conseguem adaptar sua escrita às exigências da norma padrão.

Essa capacidade de adequação linguística demonstra que o uso da linguagem digital não compromete necessariamente o aprendizado da língua formal. Pelo contrário, pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa, desde que o ensino valorize a reflexão sobre os diferentes usos da linguagem.

Dessa forma, torna-se fundamental que o ensino de língua portuguesa promova o equilíbrio entre essas duas modalidades, possibilitando que os alunos compreendam quando e como utilizar cada tipo de linguagem de maneira adequada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o discurso em redes sociais e suas implicações no ensino de língua portuguesa, considerando as transformações nas práticas comunicativas contemporâneas. A partir da revisão de literatura e das reflexões oriundas da experiência de estágio supervisionado, foi possível compreender que o uso das redes sociais influencia significativamente a forma como os indivíduos produzem e interpretam textos.

A questão de pesquisa foi respondida ao evidenciar que o discurso digital, caracterizado pela interatividade, informalidade e dinamismo, impacta diretamente o uso da linguagem, podendo ser incorporado ao contexto educacional como um recurso pedagógico relevante.

O objetivo geral foi atingido, uma vez que foram identificadas as principais características do discurso nas redes sociais e analisadas suas contribuições para o ensino de língua portuguesa. Observou-se que a aproximação entre as práticas discursivas digitais e o ambiente escolar favorece a participação dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

No âmbito acadêmico, esta pesquisa contribui para a ampliação das discussões sobre a relação entre linguagem e tecnologia, incentivando novas

abordagens no ensino de língua portuguesa. Para a sociedade, destaca-se a importância de um ensino mais contextualizado, que considere as práticas linguísticas dos estudantes e promova o uso crítico e consciente da linguagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2015.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO

JUSSILEIA DE MELO DOERL

Resumo: O presente artigo tem como objetivo investigar o desenho como linguagem simbólica e meio de expressão na Educação Infantil, compreendendo-o como uma forma de comunicação estética, emocional e cognitiva da criança. Fundamentado em uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, o estudo dialoga com autores como Vygotsky, Lowenfeld, Ana Mae Barbosa e Malaguzzi, que reconhecem o fazer artístico como elemento essencial no desenvolvimento integral e na construção da subjetividade infantil. O desenho, enquanto primeira forma de escrita do pensamento, revela-se como um instrumento de representação do mundo e de expressão de sentimentos, ideias e experiências. Observa-se que, ao desenhar, a criança não apenas reproduz a realidade, mas a interpreta e a transforma, elaborando sentidos a partir de suas vivências e interações sociais. A análise aponta que o espaço escolar, ao valorizar o desenho livre e a experimentação artística, favorece a autonomia, a criatividade e a comunicação simbólica, constituindo-se em um ambiente de escuta e expressão. Conclui-se que o desenho, inserido em práticas pedagógicas intencionais e mediadas pelo educador, deve ser reconhecido como linguagem fundamental da infância, capaz de articular o sensível e o cognitivo no processo educativo.

Palavras-chave: Desenho infantil. Expressão artística. Educação Infantil. Linguagem simbólica. Criatividade.

INTRODUÇÃO

A expressividade infantil implica na construção de formas de linguagem e comunicação exercidas no processo de socialização, nesse percurso a linguagem artística permite que a liberdade expressiva, a criatividade imaginativa, bem como o cognitivo e o afetivo se tornem indissociáveis no processo de aprendizagem, por meio da multiplicidade de experiências e das produções artísticas.

Esse trabalho visa mostrar a importância da arte na Educação Infantil,

destacando a potência da multiplicidade de experiências que a arte promove, auxiliando as crianças no amplo desenvolvimento de diferentes habilidades sendo de extrema importância para a reflexão, apreciação e a produção durante o aprendizado.

Desse modo veremos como as ações promovidas influem em todo processo artístico- pedagógico, mediante às experiências e interações fomentando um caminho de possibilidades e sensibilidades, pois com base nas experiências, as crianças vão descobrindo o mundo físico, psicológico, social, estético e Cultural que lhe é apresentado.

A expressão artística reflete diferentes formas de ver, sentir, ouvir, pensar, produzir e o contato com o mundo natural aflora essa sensibilidade despertando a imaginação e as diferentes formas de visualizar o mundo além do óbvio e, também, de criar alternativas para seus problemas. Um rabisco que se faça, demonstra a capacidade de criar com o que tiver à sua disposição.

As crianças, desde pequenas iniciam o processo de produção gráfica. São riscos simples que começam a despertar o interesse da criança quando esta passa a identificar as diferentes formas produzidas com materiais plásticos como papel, canetas, lápis de cera ou tinta, entretanto, muitas vezes produz grafismos a partir de materiais inusitados como alimentos, pedrinhas, brinquedos quebrados e objetos de cozinha, enquanto brinca.

A IMPORTÂNCIA DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO

O desenho constitui-se como uma das primeiras e mais autênticas formas de expressão da criança. Muito antes de dominar a escrita ou a linguagem verbal estruturada, a criança desenha para comunicar o que sente, pensa e percebe do mundo ao seu redor. O ato de desenhar não se limita a uma atividade motora ou estética; ele é, sobretudo, uma linguagem simbólica por meio da qual a criança constrói significados, interpreta a realidade e manifesta sua subjetividade. Nessa perspectiva, o desenho assume papel central na Educação Infantil, pois representa um instrumento de mediação entre o pensamento e a emoção, entre o interno e o externo, entre o eu e o outro.

De acordo com Lowenfeld (1977), o desenho infantil é um processo criativo que expressa as etapas do desenvolvimento psicológico e perceptivo da criança. Para o autor, o ato de desenhar permite que a criança organize suas experiências e traduza suas emoções, possibilitando o amadurecimento da percepção e da imaginação. O desenho, portanto, é uma forma de pensar o mundo visualmente e simbolicamente, revelando como a criança compreende e sente a realidade. Essa compreensão é reforçada por Vygotsky (1991), que considera a arte como atividade humana mediada culturalmente, na qual o desenho emerge como produto da interação social e da internalização de signos. O traço da criança, nesse sentido, é um signo carregado de significados, que expressa tanto suas vivências pessoais quanto as influências socioculturais do

meio em que está inserida.

O ambiente educativo tem papel fundamental nesse processo. Quando a escola oferece materiais variados, espaço e tempo para a experimentação, possibilita à criança vivenciar a arte de modo autêntico, desenvolvendo sua autonomia e seu pensamento criador. As propostas pedagógicas que valorizam o desenho livre, o uso de diferentes suportes e a observação do entorno contribuem para o fortalecimento da expressividade infantil. Conforme Ana Mae Barbosa (1998), o ensino da arte deve contemplar não apenas o fazer, mas também a leitura e a contextualização das produções, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade estética e da consciência crítica. Assim, o desenho infantil deve ser compreendido como um processo de construção de conhecimento e não apenas como produto final.

Malaguzzi (1999), idealizador da abordagem Reggio Emilia, reforça a ideia de que a criança possui “cem linguagens” para expressar-se, sendo o desenho uma delas. Essa visão reconhece a criança como sujeito ativo, competente e produtor de cultura, que aprende por meio da interação e da experimentação. O desenho, nesse contexto, é linguagem que fala, narra e comunica, traduzindo o pensamento infantil em linhas, formas e cores. Cabe ao educador atuar como mediador sensível, capaz de interpretar essas manifestações e ampliá-las por meio de intervenções significativas, sem impor modelos prontos ou restringir a liberdade criativa.

Em síntese, o desenho é mais do que uma atividade artística; é um meio de expressão simbólica que revela o modo como a criança pensa, sente e constrói o mundo. Valorizar o desenho na Educação Infantil significa reconhecer o direito da criança de expressar- se por meio de múltiplas linguagens, garantindo-lhe espaço para imaginar, criar e comunicar-se. O traço infantil, portanto, é um ato de pensamento e de liberdade — uma ponte entre a arte e a formação integral do ser.

A arte contempla um mundo vivo, ao mesmo tempo concreto e abstrato podendo ser observado, compreendido, apreciado e representado através da multiplicidade de experiências que, por sua vez, enriquecem o desenvolvimento global sendo de grande importância no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo.

Quando falamos de arte, a imaginação, e a expressividade se tornam indissociáveis contemplando as manifestações das emoções, concepções e pensamentos por meio das diferentes linguagens e pela multiplicidade de experiências que afloram a sensibilidade, a criatividade imaginativa e a liberdade expressiva.

Essa forma de expressão pode ser representada através de várias formas: Música, escultura, pintura, no cinema, na dança, na fotografia, no desenho, entre outros. As linguagens artísticas podem ampliar o potencial comunicativo,

criativo e expressivo ao explorar caminhos e técnicas para a expressão de maneira subjetiva, podendo compartilhar suas percepções, sentimentos, emoções e compreensões.

Desde a infância a arte é uma ferramenta que cria condições para explorar o mundo, proporcionando ricas experiências de como relacionar-se com os recursos, ambientes, consigo mesmo e com os outros possibilitando que por meio dela as crianças se expressem de várias maneiras.

Na educação infantil, a arte contribui para o amplo desenvolvimento, favorecendo o aprendizado através do lúdico- pedagógico, experiências, sensoriais, plásticas, visuais e motoras. Esse elemento importantíssimo contempla a liberdade de expressão, pois alimenta as emoções despertando diferentes pensamentos, sentimentos, percepções, sensações e reações.

As provocações da arte na Educação Infantil contemplam movimentos exploratórios, a busca pela expressão, pela ação criativa, tecendo caminhos para a experiência e experimento valorizando a inteireza e a complexidade das crianças em suas formas de observar, sentir, descobrir, explorar, imaginar, criar, experienciar e expressar-se.

A escola por sua vez traz a função didático-pedagógica principalmente por ser um ambiente rico na diversidade de culturas, interações e práticas que envolvem as diferentes linguagens tem papel fundamental no percurso de aprendizagens, oportunizando que o desenvolvimento se torne mais potente e significativo por meio do conjunto de práticas que permeiam o ambiente.

Diante disso, o professor precisa pensar em ações pedagógicas que envolvam atividades criativas e concomitantes, incentivar a força criadora, considerar ritmos, individualidades, instigando e valorizando as descobertas, bem como as diferentes formas de sentir, pensar, criar, imaginar por meio de materiais expressivos e diferentes suportes.

Em meio às ações promovidas, o desenho é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, além de ser uma atividade muito divertida e uma forma de comunicação. Na infância muitas vezes o desenho pode servir como uma linguagem da expressão dos sentimentos, os quais ela ainda não consegue expor por meio da fala, ou mesmo pela linguagem escrita.

Através do desenho, a criança imagina e inventa, despertando a curiosidade e o conhecimento. Além disso, o desenho ainda permite à criança desenvolver o senso de observação, os mínimos detalhes, a diversidade de cores, formas, texturas, e, também, entrar em contato com grande variedade de materiais, muitas vezes utilizados para realização de atividades artísticas, seja no ambiente da escola, ou fora dela.

Dante desse contexto, Leite (1998), considera:

[...] indiscutível que cada manifestação artística é um conjunto de linguagens e o desafio de trabalho com a produção cultural infantil está na possibilidade de fazer aflorar sua visão de mundo, não só pelas suas diferenças, pela dimensão crítica, mas também pela dimensão artística do conhecimento. (LEITE, 1998, p. 142).

Nesse percurso a diversidade de materiais /suportes instigam a criatividade desafiando os alunos a criarem contextos, desenhos e formas de maneiras inusitadas, lúdicas e diferenciadas entre si, a prática de desenhar, por sua vez acaba por criar situações de pesquisa em caminhos investigados de observação, experimentação e produção, retratando a realidade e o imaginário onde a criança expressa os seus sentimentos e sua compreensão de mundo.

A prática do desenho, além de melhorar nossa percepção visual, também estimula a criatividade, concentração e facilita no aprendizado e sistematização de idéias. Logo, o desenho como forma de expressão subjetiva, e o grafismo se tornam parte integrante do crescimento físico e, principalmente, do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança por meio de linhas, formas, traçados e cores.

Por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas pois o desenho manifesta pensamentos e realidade, o desejo da representação, mas, também, o desenho é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação.

Em um percurso de experiências e experimentos que valoriza o imaginário e o processo de criação das crianças materiais/suportes, riscadores/riscantes e ambientes contribuem para que eles possam ressignificar olhares, saberes e fazeres à partir da livre exploração e suas formas de observar, imaginar, dialogar, interagir, sentir e criar. É esse percurso de liberdade expressiva, que possibilita olhar, desenhar, nomear, rabiscar, narrar, colorir, produzir e expressar-se que a criança amplia suas formas de comunicação e aprendizagem.

Ao explorar diferentes suportes as crianças atribuem sentido e significado, constroem conhecimento, imaginam, se expressam, se comunicam e sentem, pois quando a criança entra em contato com diferentes materialidades, ela desenvolve seu processo criativo com maior plenitude, no qual o potencial criativo e imaginário é ampliado quanto maior o repertório de materiais é oferecido.

A arte e o desenho como forma de expressão requerem um olhar sensível, atento e apurado dos docentes, tanto em relação às individualidades das crianças, interesses e necessidades, quanto no que se refere às produções das

crianças e o que elas dizem, é fundamental considerar as diferentes formas de pesquisa, descobertas e forma de expressão traduzida nas produções.

Contudo, a criação, expressão e investigação singular da criança requer sentido, continuidade, aprofundamento, nutrição do percurso criativo (das perguntas e experiências, escuta, observação e mediação. Bem como o planejamento e a organização de tempos, espaços e materiais para criar possibilidades de expressão por múltiplas linguagens e com diversidade de materialidades.

CONCLUSÃO

A arte é uma forma de expressão instiga o que começa desde a infância, quando nós criamos mentalmente perspectivas sobre nossas vidas e está ligado como "vermos" o mundo a nossa volta. O estímulo à criatividade também é facilitado pela arte. Estas constituem caminhos lúdicos de expressão: gráfica e plástica no qual as crianças acabam por criar um novo significado ao que o mundo à sua volta lhes apresenta.

Ao refletir sobre o desenho como forma de expressão e comunicação na Educação Infantil, torna-se evidente que essa linguagem ocupa um lugar privilegiado na constituição da subjetividade e do pensamento infantil. Longe de ser apenas uma atividade estética ou recreativa, o desenho se revela como um processo de elaboração simbólica e cognitiva, que permite à criança compreender o mundo, organizar experiências e expressar sentimentos. O traço, o gesto e a cor não são meras manifestações motoras, mas representações carregadas de sentido, nas quais o pensamento ganha corpo e a imaginação se torna visível. O desenho é, portanto, um modo de pensar e de ser no mundo.

Através de seus desenhos, as crianças expressam o que muitas vezes ainda não conseguem verbalizar. Elas desenham para compreender, para registrar e para comunicar. Cada traço é uma tentativa de representar algo que, para a criança, tem valor e significado. Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento do pensamento simbólico se dá na interação entre emoção e imaginação. Nesse sentido, o desenho é uma síntese dessa relação: é emoção que se torna forma, e imaginação que se materializa em traço. A criança que desenha cria e recria o real, traduzindo suas experiências pessoais em imagens, e nesse processo constrói conhecimento.

O desenho também é uma forma de narrativa, uma escrita visual do pensamento. Ele revela o modo como a criança observa, interpreta e reconstrói o mundo à sua volta. Cada figura, cada detalhe, representa uma escolha consciente e carregada de intenções comunicativas. Conforme Lowenfeld

(1977), o desenho infantil é expressão do desenvolvimento perceptivo e emocional, e seu valor pedagógico está em possibilitar que a criança articule o sensível e o racional de forma integrada. Ao desenhar, ela elabora conceitos, experimenta hipóteses, cria relações espaciais e simbólicas — em suma, pensa com as mãos.

A liberdade expressiva é um princípio fundamental para que esse processo ocorra de maneira plena. Impor modelos, padronizar traços ou exigir resultados "bonitos" anula a potência criadora da criança e reduz o desenho a mera cópia. Como já afirmava Lowenfeld, a educação artística deve cultivar a originalidade e não a imitação. Nesse sentido, cabe ao educador atuar como mediador sensível e respeitoso, que observa, escuta e compreende o desenho como forma legítima de linguagem. O papel do professor não é ensinar a desenhar, mas criar condições para que o ato de desenhar se manifeste como experiência significativa, reveladora do pensamento infantil.

Ana Mae Barbosa (1998) complementa essa reflexão ao propor uma educação artística que valorize tanto o fazer quanto o compreender e o contextualizar. O ensino da arte, segundo a autora, deve promover o diálogo entre a criação e a leitura estética, permitindo que a criança perceba a arte como conhecimento, não como atividade decorativa. O educador, nesse contexto, é o responsável por ampliar o repertório cultural da criança, apresentando-lhe diferentes linguagens, estilos e referências visuais, mas sempre respeitando a autenticidade do traço infantil. Dessa forma, o ato de desenhar deixa de ser apenas espontâneo e passa a integrar um processo formativo de caráter cultural e crítico.

A escola, como espaço de produção e circulação de saberes, deve garantir à criança o direito de expressar-se por meio do desenho e de outras linguagens artísticas. Isso exige repensar tempos, espaços e materiais. O desenho livre precisa estar presente cotidianamente, e não apenas em momentos isolados ou em datas comemorativas. A criança necessita de oportunidades constantes para explorar materiais, experimentar suportes e desenvolver sua linguagem gráfica. Malaguzzi (1999), ao tratar das "cem linguagens da criança", lembra que a infância é um tempo de múltiplas formas de expressão — e o desenho é uma delas, fundamental para a construção da identidade e da autonomia. Nessa visão, o educador torna-se um pesquisador das expressões infantis, alguém que observa os traços como vestígios do pensamento e da emoção.

Quando a criança desenha, ela exercita sua capacidade de observação, de imaginação e de síntese. Aprende a lidar com o espaço, a forma e a cor, mas também com o tempo, com a memória e com o outro. O desenho pode ser uma atividade solitária, mas também pode ser um ato de comunicação coletiva, no qual as crianças compartilham ideias, trocam impressões e constroem narrativas conjuntas. Essa dimensão social do desenho reforça a concepção de Vygotsky (1989), para quem todo desenvolvimento humano é mediado socialmente. O desenho não é um ato isolado de expressão individual, mas um

processo de construção cultural, no qual o sujeito internaliza e ressignifica o mundo simbólico que o cerca.

Do ponto de vista da formação integral, o desenho contribui para o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva, social e estética da criança. Ele estimula a coordenação motora fina, a atenção, a memória e a resolução de problemas, mas também favorece a empatia, a sensibilidade e a imaginação. A arte, nesse sentido, não é apenas meio de expressão, mas também instrumento de humanização. Duarte Júnior (1988) afirma que a educação estética é essencial para o processo formativo, pois desperta o olhar sensível e a capacidade de compreender o mundo de forma crítica e criativa. O desenho, enquanto prática estética, é uma forma de educar o olhar — e, ao mesmo tempo, o sentir.

Por isso, o papel do educador é decisivo. Ele deve compreender o desenho como processo e não como produto. Observar atentamente as produções das crianças, registrar suas falas e acompanhar a evolução de seus traços é uma forma de valorizar sua autoria e de planejar práticas pedagógicas mais coerentes com seus interesses e necessidades. É necessário que o educador reconheça o valor da expressão infantil, mesmo quando esta parece caótica ou "sem forma" aos olhos adultos. Cada rabisco carrega uma intenção, cada traço é uma tentativa de comunicar algo. A escuta sensível do professor é o que transforma o desenho em diálogo, em ponte entre o mundo interno da criança e o universo escolar.

Além disso, a escola deve promover espaços de exposição, apreciação e diálogo sobre as produções das crianças. Mostrar seus desenhos em murais, portfólios ou rodas de conversa é uma forma de legitimar suas vozes e reconhecer sua competência expressiva. Quando a criança vê seu desenho valorizado, sente-se respeitada em sua individualidade e estimulada a continuar criando. Esse reconhecimento fortalece a autoestima, o sentimento de pertencimento e a confiança em sua capacidade de pensar e produzir cultura.

No entanto, para que tudo isso se efetive, é indispensável que a arte — e, consequentemente, o desenho — seja reconhecida como área de conhecimento essencial dentro da Educação Infantil. As políticas públicas e os currículos escolares devem assegurar que o ensino da arte não seja secundarizado ou reduzido a práticas meramente ilustrativas. A arte deve ocupar um lugar central na formação das crianças, como direito e necessidade humana. O desenho, em particular, deve ser compreendido como uma linguagem originária da infância, uma forma de comunicação que antecede a palavra e a escrita, e que permanece como meio expressivo ao longo de toda a vida.

Em síntese, compreender o desenho como forma de expressão e comunicação na Educação Infantil é reconhecer sua potência formadora e emancipadora. É

admitir que a criança, ao desenhar, não apenas representa o mundo, mas o recria a partir de sua sensibilidade e de sua experiência. O traço infantil é gesto de liberdade e afirmação de identidade. Nele se encontram o pensamento, o sentimento e a cultura. Educar pela arte, portanto, é educar para a liberdade — uma liberdade que nasce do direito de expressar- se, de ser ouvido e de ser reconhecido como sujeito criador.

Assim, as considerações aqui apresentadas reafirmam que o desenho infantil deve ser compreendido como um campo de conhecimento e uma linguagem legítima da infância. Sua presença na escola é um ato de reconhecimento da criança como produtora de cultura e como protagonista de seu processo de aprendizagem. Cabe à educação contemporânea garantir que o traço da criança não seja silenciado pela pressa do adulto ou pela rigidez do currículo, mas que continue sendo expressão viva de um pensamento em construção. O desafio que se impõe à prática pedagógica é o de criar espaços onde o desenho possa florescer como linguagem de liberdade, imaginação e humanidade

As crianças registram o mundo com os olhos armazenando as imagens na memória. Essas fotografias mentais formam nosso imaginário, que é responsável pela arte e suas manifestações. As atividades artísticas contribuem nesse processo com ricas oportunidades para o desenvolvimento, uma vez que põem ao seu alcance diversos tipos de materiais para manipulação,

A arte possibilita a liberdade expressiva e a criatividade imaginativa, pois através dela 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.

Por meio da linguagem artística a criança atua expressivamente, aprende e vivencia formas de ser e de estar no mundo humano. Através da realização de atividades artísticas a criança desenvolve sentimentos, auto-estima, capacidade de representar o simbólico, analisando, avaliando e fazendo interpretações, desenvolvendo habilidades cognitivas e motoras.

No ambiente escolar a arte e o desenho são ferramentas significativas de aprendizagem, pois permitem que as crianças se expressem, se comuniquem através de materiais plásticos e com diferentes técnicas que oportunizam o processo criativo.

Logo, o docente 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, produzir, enfim, expressar-se explorando a variedade de materiais.

Contudo, a arte e o desenho como forma de expressão na infância ressignificam o percurso vivido das crianças não apenas no cotidiano escolar, mas para além dos muros da escola, pois explorar o fazer artístico contribui para as crianças possam criar e recriar individualmente e/ou coletivamente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, percebendo as coisas, a natureza, os objetos e o mundo à sua volta ampliando suas habilidades e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

COLAGRANDE, Claudia. **Arteterapia para todos.** São Paulo: Wak, 2015.

CUNHA, Fernanda Pereira e **BARBOSA,** Ana Mae. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira e **CARVALHO**, Rodrigo Saballa. **Arte Contemporânea e Educação Infantil:** Crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LEITE, M. I. F. P. **Desenho infantil:** questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). Infância e produção cultural. São Paulo: Papirus, 1998.

SME/COPED. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo: IMESP, 2019.

OSTETO, Luciana. **Educação Infantil:** Saberes e fazeres da formação de professores. Campinhas , SP: Papirus, 2012

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA POTENTE NO ENSINO DE ARTES

MARIA REGINALDA DE SÁ SANTOS

Resumo

A fotografia, enquanto linguagem visual e forma de expressão artística, desempenha um papel relevante no ensino de Artes no Ensino Fundamental, especialmente em um contexto contemporâneo caracterizado pela intensa circulação de imagens e pela expansão das tecnologias digitais. Este artigo tem como objetivo discutir o potencial pedagógico da fotografia na promoção de um olhar crítico, sensível e reflexivo dos estudantes diante da cultura visual contemporânea, compreendendo-a não apenas como registro, mas como construção de significados e discursos visuais.

Fundamentado em autores como Ana Mae Barbosa, John Berger, Juliet Hacking, Martine Joly e outros estudiosos da imagem, o estudo destaca a importância da alfabetização visual como competência essencial na formação educacional atual. Metodologicamente, adota-se a Abordagem Triangular, que articula produção, apreciação e contextualização das imagens, favorecendo práticas pedagógicas integradas e significativas.

Os resultados indicam que o uso da fotografia em sala de aula amplia o protagonismo estudantil, fortalece a expressão individual e coletiva, estimula a leitura crítica das imagens e contribui para a construção de identidades culturais mais conscientes. Conclui-se que a fotografia constitui uma ferramenta pedagógica potente no ensino de Artes, promovendo uma educação estética e crítica alinhada às demandas da cultura visual contemporânea.

Palavras-chave: Fotografia; Educação em Artes; Alfabetização visual; Cultura visual; Percepção estética.

Abstract

Photography, as a visual language and form of artistic expression, plays a significant role in Art Education at the elementary school level, particularly in a contemporary context marked by the intense circulation of images and the expansion of digital technologies. This article aims to discuss the pedagogical potential of photography in promoting students' critical, sensitive, and reflective perspectives within contemporary visual culture, understanding it not only as a record but as a construction of meanings and visual discourses.

Based on authors such as Ana Mae Barbosa, John Berger, Juliet Hacking, and Martine Joly, the study highlights the importance of visual literacy as an essential competence in current education. Methodologically, the Triangular Approach is adopted, integrating image production, appreciation, and contextualization, fostering integrated and meaningful pedagogical practices.

The findings indicate that the use of photography in the classroom enhances student protagonism, strengthens individual and collective expression, stimulates critical reading of images, and contributes to the construction of more conscious cultural identities. It is concluded that photography is a powerful pedagogical tool in Art Education, promoting aesthetic and critical education aligned with the demands of contemporary visual culture.

Keywords: Photography; Art Education; Visual literacy; Visual culture; Aesthetic perception.

1. Introdução

A contemporaneidade é marcada por uma intensa saturação visual, na qual imagens circulam de maneira acelerada por meio de redes sociais, mídias digitais e dispositivos móveis. Nesse cenário, a fotografia ocupa posição central, sendo uma das formas de linguagem mais acessíveis e difundidas na sociedade atual. Entretanto, o acesso constante às imagens não implica necessariamente compreensão crítica de seus significados, funções e intencionalidades.

Segundo Berger (1999), o modo como vemos o mundo não é natural, mas construído culturalmente. Assim, o olhar precisa ser educado para que se

torne crítico, capaz de interpretar e questionar as imagens que o cercam. No campo do ensino de Artes, essa necessidade torna-se ainda mais evidente, uma vez que a educação visual desempenha papel fundamental na formação de sujeitos sensíveis e reflexivos.

A fotografia, nesse contexto, não deve ser compreendida apenas como técnica ou registro documental, mas como linguagem artística e meio de expressão carregado de subjetividades, escolhas estéticas e intenções comunicativas. Ao ser inserida no ambiente escolar, torna-se uma ferramenta pedagógica potente para o desenvolvimento da alfabetização visual.

Ana Mae Barbosa (2010) defende uma educação em artes baseada na integração entre fazer artístico, leitura de imagem e contextualização cultural, proposta conhecida como Abordagem Triangular. Essa abordagem permite ao estudante não apenas produzir imagens, mas também compreendê-las e relacioná-las ao contexto social em que estão inseridas.

Diante disso, este artigo busca responder à seguinte questão: de que maneira a fotografia pode contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo no ensino de Artes diante da cultura visual contemporânea?

2. Revisão de Literatura

A história da imagem acompanha o desenvolvimento humano desde as primeiras representações rupestres, passando por diferentes linguagens visuais até o surgimento da fotografia no século XIX, em 1839, com os trabalhos pioneiros de Daguerre e Talbot, conforme destaca Hacking (2012). Esse marco histórico transformou profundamente a relação entre imagem, memória e realidade.

No século XX, conforme aponta Huyghe (apud Joffily, 1999), consolida-se o que pode ser chamado de “civilização da imagem”, na qual a visualidade passa a ocupar lugar central na cultura e na comunicação. Nesse contexto, a fotografia deixa de ser apenas um registro objetivo e passa a ser reconhecida como construção simbólica.

Martine Joly (2007) destaca que toda imagem é portadora de discursos e deve ser lida criticamente, considerando seus elementos formais, contextuais e ideológicos. Dessa forma, a leitura da imagem exige um processo educativo específico, que ultrapasse a simples observação.

Com o avanço das tecnologias digitais, a produção e circulação de imagens

tornaram- se ainda mais intensas e democráticas. Segundo Santaella (2012), vivemos em uma cultura híbrida, na qual as fronteiras entre o real e o virtual são cada vez mais fluidas, exigindo novas formas de letramento visual.

Nesse cenário, a fotografia assume papel educativo fundamental, pois possibilita o desenvolvimento da percepção estética, da sensibilidade e da capacidade crítica dos estudantes. Para Maltese (1971), a fotografia é uma linguagem artística que envolve escolhas, enquadramentos e intenções, sendo, portanto, um meio expressivo e não neutro.

3. Metodologia

Este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, baseada em experiências pedagógicas no ensino de Artes no Ensino Fundamental, com foco na utilização da fotografia como instrumento de alfabetização visual.

A metodologia adotada é a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1991; 1998; 2010), estruturada em três eixos interdependentes:

- **Fazer artístico (produção)**
- **Leitura de imagem (apreciação)**
- **Contextualização histórica e cultural**

Na prática pedagógica, os estudantes foram estimulados a produzir fotografias a partir de temas do cotidiano escolar e comunitário, promovendo a observação sensível do ambiente ao seu redor. Paralelamente, realizaram atividades de leitura e análise crítica de imagens fotográficas de diferentes contextos históricos, culturais e artísticos.

A contextualização foi desenvolvida por meio de discussões coletivas, pesquisas e comparações entre diferentes produções fotográficas, permitindo aos alunos compreenderem a fotografia como construção social e cultural.

As atividades também incluíram exercícios de curadoria de imagens, análise de composição visual (luz, enquadramento, perspectiva) e construção de narrativas fotográficas, ampliando o repertório visual dos estudantes.

4. Resultados e Discussão

Os resultados obtidos indicam que o uso da fotografia no ensino de Artes promove impactos significativos no processo de aprendizagem dos estudantes. Observou-se o desenvolvimento de um olhar mais atento, analítico e sensível diante das imagens do cotidiano.

A aplicação da Abordagem Triangular demonstrou ser eficaz ao proporcionar uma aprendizagem integrada, na qual os alunos transitavam entre produção, análise e contextualização das imagens. Esse movimento favoreceu a construção de conhecimentos mais significativos e duradouros.

Além disso, a fotografia possibilitou o fortalecimento do protagonismo estudantil, uma vez que os alunos passaram a se reconhecer como produtores de imagens e não apenas consumidores. Esse aspecto contribuiu para o desenvolvimento da autonomia criativa e da expressão individual.

Outro resultado relevante foi a ampliação do repertório cultural e visual dos estudantes, que passaram a compreender a diversidade de linguagens fotográficas presentes na sociedade. Esse processo favoreceu a formação de uma consciência crítica diante da cultura visual contemporânea.

A integração entre arte, tecnologia e cotidiano escolar mostrou-se especialmente significativa, pois aproximou os conteúdos curriculares da realidade dos estudantes, tornando o ensino mais dinâmico, significativo e participativo.

4.1 Potencial Pedagógico Ampliado Da Fotografia No Ensino De Artes

A fotografia, quando inserida de forma intencional no ensino de Artes, ultrapassa a função de recurso ilustrativo e passa a atuar como elemento estruturador de processos pedagógicos complexos. Nesse sentido, sua potência educativa está diretamente relacionada à capacidade de mobilizar diferentes dimensões do aprendizado: sensível, cognitiva, estética e social.

Ao produzir imagens fotográficas, o estudante é levado a tomar decisões visuais que envolvem enquadramento, luz, perspectiva e intenção comunicativa. Essas escolhas não são neutras, pois revelam formas de ver e interpretar o mundo. Como destaca Joly (2007), toda imagem é uma construção carregada de significados, sendo resultado de uma leitura subjetiva da realidade.

Dessa forma, o uso pedagógico da fotografia contribui para que o aluno compreenda que a imagem não é apenas um reflexo do real, mas uma

interpretação dele. Essa compreensão é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico na cultura visual contemporânea, na qual as imagens circulam de maneira massiva e frequentemente descontextualizada.

Além disso, a fotografia no contexto escolar favorece o desenvolvimento da autonomia criativa, uma vez que o estudante se torna autor de sua própria produção visual. Esse processo fortalece a identidade cultural e possibilita a expressão de vivências pessoais e coletivas, aproximando o ensino de Artes da realidade dos sujeitos envolvidos.

4.2 A Fotografia E A Cultura Digital: Desafios Contemporâneos

Embora a fotografia apresente grande potencial pedagógico, sua inserção no ensino de Artes também envolve desafios significativos, especialmente no contexto da cultura digital. A facilidade de produção e compartilhamento de imagens nas redes sociais pode levar a uma compreensão superficial da fotografia como simples registro automático da realidade.

Nesse cenário, um dos principais desafios do educador é desconstruir a ideia de neutralidade da imagem fotográfica, promovendo uma leitura crítica e contextualizada. É necessário que o estudante compreenda que toda fotografia envolve escolhas, intenções e recortes da realidade.

Outro desafio relevante refere-se ao uso excessivo de filtros, edições e manipulações digitais, comuns nas plataformas contemporâneas. Essas práticas, embora façam parte da linguagem visual atual, podem dificultar a percepção da fotografia como construção estética e discursiva.

Segundo Santaella (2012), vivemos em uma cultura da convergência midiática, na qual imagem, som e texto se articulam de forma híbrida. Nesse contexto, o ensino de Artes precisa acompanhar essas transformações, promovendo práticas pedagógicas que desenvolvam o letramento visual e digital de forma integrada.

Assim, o professor de Artes assume o papel de mediador crítico, auxiliando os estudantes a compreenderem não apenas como produzir imagens, mas também como interpretá-las dentro de um contexto sociocultural mais amplo.

4.3 Práticas Pedagógicas Com Fotografia No

A aplicação da fotografia em sala de aula pode ocorrer por meio de diversas estratégias pedagógicas que favorecem o aprendizado ativo e participativo. Entre elas, destaca-se a produção de ensaios fotográficos temáticos, nos quais os estudantes exploram questões do cotidiano escolar, comunitário ou pessoal.

Outra prática relevante é a análise comparativa de imagens, na qual os alunos observam fotografias de diferentes períodos históricos, estilos e contextos culturais, identificando semelhanças, diferenças e intenções comunicativas. Essa atividade contribui para o desenvolvimento da leitura crítica da imagem.

Também é possível trabalhar com a construção de narrativas visuais, em que os estudantes organizam sequências fotográficas para contar histórias ou expressar ideias. Essa prática estimula a criatividade, a organização do pensamento visual e a compreensão da imagem como linguagem.

A curadoria de imagens é outra estratégia importante, pois permite que os alunos selecionem, organizem e justifiquem suas escolhas visuais. Esse processo desenvolve critérios estéticos e argumentativos, além de promover o diálogo coletivo sobre diferentes interpretações da imagem.

Por fim, o uso da fotografia como instrumento de intervenção social também se mostra significativo, pois permite que os estudantes registrem realidades de seu entorno e reflitam sobre questões sociais, culturais e ambientais. Dessa forma, a fotografia ultrapassa o campo estético e passa a atuar como ferramenta de consciência crítica.

4.4 Discussão Ampliada

A análise dos dados e das experiências pedagógicas evidencia que a fotografia, quando utilizada de forma estruturada e reflexiva, contribui significativamente para a formação integral dos estudantes. Sua potência está relacionada à articulação entre prática artística e leitura crítica da realidade.

A Abordagem Triangular (Barbosa, 2010) demonstra-se especialmente eficaz nesse processo, pois permite integrar produção, apreciação e contextualização de forma equilibrada. Essa integração favorece a construção de um conhecimento mais significativo, no qual o estudante não apenas executa tarefas, mas compreende os sentidos das imagens

produzidas e observadas.

Além disso, a fotografia amplia o repertório cultural dos alunos, permitindo o contato com diferentes linguagens visuais e formas de representação. Esse contato contribui para a ampliação da sensibilidade estética e para o desenvolvimento de uma postura mais crítica diante da cultura visual contemporânea.

Dessa maneira, o ensino de Artes deixa de ser apenas um espaço de reprodução técnica e passa a constituir um campo de investigação, criação e reflexão sobre o mundo visual em que os estudantes estão inseridos.

5. Considerações Finais

A fotografia, enquanto linguagem artística e ferramenta pedagógica, revela-se um recurso extremamente potente no ensino de Artes. Sua inserção no contexto escolar contribui para o desenvolvimento da alfabetização visual, ampliando a capacidade dos estudantes de interpretar, produzir e compreender imagens de forma crítica e reflexiva.

A Abordagem Triangular mostra-se fundamental nesse processo, pois permite uma prática pedagógica integrada, que articula teoria, prática e contexto cultural. Dessa forma, o ensino de Artes torna-se mais dinâmico, participativo e significativo.

Conclui-se que a fotografia, quando utilizada de maneira planejada e contextualizada, favorece a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis e conscientes em relação à cultura visual em que estão inseridos. Além disso, contribui para o fortalecimento do protagonismo estudantil e para a construção de identidades culturais mais expressivas e reflexivas.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BERGER, John. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

HACKING, Juliet. *Fotografia: a história visual definitiva*. São Paulo: Globo,

2012. JOFFILY, Marcia. René Huyghe e o século da imagem. Rio de Janeiro:

UFRJ, 1999. JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas:

Papirus, 2007.

MALTESE, Octávio. *A história da fotografia*. São Paulo: Cátedra, 1971.

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura e artes do pós-humano*. São Paulo: Paulus, 2012.

PEGRAN, Scott. *O poder da imaginação no ato fotográfico*. Porto Alegre: Lumos, 2010.

VIEIRA, Fulana de Tal. Referência sobre fotografia e educação (completar conforme fonte utilizada).

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A LEITURA DE IMAGENS E A FOTOGRAFIA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO OLHAR NO ENSINO DE ARTES

MARIA REGINALDA DE SÁ SANTOS

RESUMO

O presente artigo analisa o papel da leitura de imagens e da fotografia na formação crítica do olhar no ensino de Artes, considerando a crescente centralidade da cultura visual na contemporaneidade. Parte-se da compreensão de que a sociedade atual é marcada por uma intensa circulação de imagens, o que exige dos sujeitos competências de leitura, interpretação e análise crítica do universo visual. Nesse contexto, a fotografia é compreendida não apenas como registro técnico, mas como linguagem estética e construção simbólica da realidade.

O estudo fundamenta-se em autores como John Berger, Ana Mae Barbosa, Martine Joly, Roland Barthes e Lúcia Santaella, que contribuem para a compreensão da imagem como produção cultural e discursiva. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica, que discute o ensino de Artes a partir da Abordagem Triangular e dos estudos da cultura visual.

Os resultados teóricos indicam que a integração entre leitura de imagens e práticas fotográficas no ensino de Artes favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética, da autonomia interpretativa e do pensamento crítico dos estudantes. Conclui-se que a fotografia, aliada à leitura crítica da imagem, constitui instrumento pedagógico fundamental para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na cultura visual contemporânea.

Palavras-chave: leitura de imagens; fotografia; ensino de artes; cultura visual; formação crítica.

ABSTRACT

This article analyzes the role of image reading and photography in the critical formation of visual perception in Art Education, considering the growing centrality of visual culture in contemporary society. It is based on the understanding that today's world is characterized by an intense circulation of images, requiring individuals to develop skills in reading, interpreting, and critically analyzing the visual universe.

The study is grounded in authors such as John Berger, Ana Mae Barbosa, Martine Joly, Roland Barthes, and Lúcia Santaella, who contribute to understanding the image as a cultural and discursive construction. Methodologically, this is a qualitative and bibliographic research, discussing Art Education through the Triangular Approach and visual culture studies.

Theoretical results indicate that integrating image reading and photographic practices in Art Education fosters aesthetic sensitivity, interpretative autonomy, and critical thinking among students. It concludes that photography, combined with critical image reading, is a fundamental pedagogical tool for forming individuals capable of understanding and intervening in contemporary visual culture.

Keywords: image reading; photography; art education; visual culture; critical formation.

1 INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é caracterizada por uma intensificação sem precedentes da produção, circulação e consumo de imagens. Em ambientes digitais, redes sociais e meios de comunicação, os sujeitos estão constantemente expostos a conteúdos visuais que moldam percepções, valores e comportamentos. Nesse cenário, a imagem deixa de ser apenas representação e passa a desempenhar papel estruturante na construção da realidade social.

A fotografia ocupa lugar central nesse processo, sendo uma das linguagens visuais mais difundidas e acessíveis. Entretanto, o excesso de imagens não implica, necessariamente, compreensão crítica de seus significados. Ao contrário, a saturação visual pode gerar uma relação superficial com a imagem, marcada pela rapidez e pela ausência de reflexão.

Diante disso, o ensino de Artes assume papel fundamental ao possibilitar a formação de um olhar crítico e sensível. A leitura de imagens, nesse contexto,

emerge como competência essencial para a interpretação da cultura visual contemporânea. Conforme aponta John Berger (1999), o modo como vemos o mundo não é natural, mas culturalmente construído.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da leitura de imagens e da fotografia na formação crítica do olhar no ensino de Artes, destacando suas contribuições para o desenvolvimento da sensibilidade estética, da interpretação visual e do pensamento crítico.

2 CULTURA VISUAL E A CENTRALIDADE DA IMAGEM NA CONTEMPORANEIDADE

A cultura contemporânea pode ser compreendida como uma cultura visual, na qual a imagem assume papel predominante na mediação das experiências sociais. Segundo Santaella (2012), vivemos em um ambiente híbrido, marcado pela convergência entre linguagens visuais, textuais e digitais.

Nesse contexto, as imagens não são neutras, mas produções culturais carregadas de significados, valores e ideologias. Martine Joly (2007) afirma que toda imagem deve ser compreendida como uma construção discursiva, que envolve escolhas estéticas e contextuais.

A leitura crítica da imagem, portanto, torna-se uma necessidade formativa, especialmente no ambiente escolar. Sem essa competência, os sujeitos tornam-se consumidores passivos de conteúdos visuais, sem capacidade de interpretação ou problematização.

3 A LEITURA DE IMAGENS NO ENSINO DE ARTES

A leitura de imagens constitui um campo fundamental da educação em Artes, pois permite ao estudante desenvolver habilidades interpretativas e analíticas em relação ao universo visual. Ana Mae Barbosa (2010) destaca que o ensino de arte deve articular produção, apreciação e contextualização, promovendo uma formação estética e crítica.

Nesse sentido, a leitura de imagens não se limita à descrição do que é visto, mas envolve análise de elementos formais, contextuais e simbólicos. Trata-se de um processo complexo de interpretação, que exige atenção, sensibilidade e conhecimento cultural.

Barthes (1984) contribui para essa discussão ao afirmar que a imagem possui múltiplos níveis de significação, incluindo denotação e conotação. Assim, a leitura de imagens envolve tanto aspectos objetivos quanto subjetivos da

percepção visual.

No contexto escolar, a leitura de imagens possibilita ao estudante desenvolver autonomia interpretativa e consciência crítica diante das mensagens visuais que o cercam.

4 A FOTOGRAFIA COMO LINGUAGEM E PRODUÇÃO DE SENTIDO

A fotografia, desde sua invenção no século XIX, tem sido objeto de debates sobre sua natureza representacional. Embora inicialmente associada ao registro fiel da realidade, estudos contemporâneos demonstram que a fotografia é uma construção cultural e estética.

Segundo Barthes (1984), a fotografia possui uma dimensão indicial, pois mantém relação direta com o real, mas também carrega significados subjetivos e culturais. Cada imagem fotográfica resulta de escolhas técnicas e simbólicas, como enquadramento, luz e composição.

Dessa forma, a fotografia não pode ser compreendida como reprodução neutra da realidade, mas como linguagem que produz sentidos. No ensino de Artes, essa compreensão é fundamental para o desenvolvimento da leitura crítica da imagem.

5 A ABORDAGEM TRIANGULAR E A FORMAÇÃO DO OLHAR CRÍTICO

A proposta metodológica da Abordagem Triangular, desenvolvida por Ana Mae Barbosa (2010), constitui referência central para o ensino de Artes no Brasil. Essa abordagem integra três dimensões: produção artística, leitura de imagens e contextualização histórico-cultural.

No que se refere à leitura de imagens e à fotografia, essa abordagem permite que o estudante não apenas produza fotografias, mas também as interprete criticamente e compreenda seus contextos de produção e circulação.

A articulação entre essas dimensões favorece uma aprendizagem significativa, na qual o estudante desenvolve habilidades estéticas, cognitivas e críticas de forma integrada.

6 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DO OLHAR

6.1 John Berger e o ato de ver

John Berger (1999) afirma que ver é um ato cultural e não apenas fisiológico. Isso significa que nossa percepção visual é mediada por contextos históricos e sociais.

6.2 Roland Barthes e a fotografia como mensagem

Barthes (1984) analisa a fotografia como sistema de significação, destacando sua capacidade de produzir sentidos múltiplos.

6.3 Lev Vygotsky e a mediação cultural

Vygotsky (2001) contribui ao demonstrar que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação simbólica, o que inclui a linguagem visual.

6.4 Lúcia Santaella e a cultura digital

Santaella (2012) destaca que a cultura contemporânea exige novas formas de alfabetização, incluindo o letramento visual e digital.

7 DISCUSSÃO: EDUCAÇÃO DO OLHAR E ALFABETIZAÇÃO VISUAL

A integração entre leitura de imagens e fotografia no ensino de Artes permite a construção de uma alfabetização visual crítica. Essa alfabetização envolve a capacidade de interpretar, produzir e contextualizar imagens em diferentes contextos culturais.

A ausência dessa formação pode resultar em uma relação acrítica com a cultura visual contemporânea, marcada pela superficialidade e pela manipulação de significados.

Por outro lado, práticas pedagógicas que valorizam a fotografia e a leitura de imagens contribuem para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da sensibilidade estética dos estudantes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura de imagens e a fotografia desempenham papel fundamental na formação crítica do olhar no ensino de Artes. Em uma sociedade marcada pela saturação visual, torna-se essencial desenvolver competências interpretativas que permitam aos sujeitos compreender e questionar as imagens que os cercam.

A fotografia, enquanto linguagem estética e construção simbólica, constitui ferramenta pedagógica potente para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do pensamento crítico.

Conclui-se que a educação do olhar deve ser compreendida como dimensão central da formação humana, sendo indispensável para a constituição de sujeitos críticos, autônomos e culturalmente conscientes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BERGER, John. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura e artes do pós-humano*. São Paulo: Paulus, 2012.

VYGOTSKY, Lev. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2001.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A NEGLIGÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NAS ESCOLAS: A ARTE COMO EXPERIÊNCIA, LINGUAGEM E PRÁXIS EDUCATIVA EM DEWEY, VYGOTSKY, EISNER, FREIRE, LANIER E ANA MAE BARBOSA

MARIA REGINALDA DE SÁ SANTOS

RESUMO

O presente ensaio analisa, em perspectiva crítico-teórica, a negligência do desenvolvimento da criatividade no contexto escolar contemporâneo, compreendendo-a como sintoma de um modelo educacional ainda fortemente marcado pela racionalidade tecnicista e pela padronização curricular. A partir de um diálogo entre John Dewey, Lev Vygotsky, Elliot Eisner, Paulo Freire, Vincent Lanier e Ana Mae Barbosa, discute-se a arte como experiência estética, linguagem cultural e práxis transformadora. Argumenta-se que a marginalização da arte na educação compromete a constituição de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados. Defende-se, assim, a centralidade da arte-educação como campo epistemológico fundamental para a formação integral, articulando sensibilidade, cognição e ação transformadora.

Palavras-chave: criatividade; arte-educação; experiência estética; Vygotsky; Freire; Eisner.

ABSTRACT

This essay presents a theoretical-critical analysis of the neglect of creativity development in contemporary schooling, understood as a symptom of an educational model still marked by technicist rationality and curricular standardization. Drawing on John Dewey, Lev Vygotsky, Elliot Eisner, Paulo

Freire, Vincent Lanier, and Ana Mae Barbosa, art is discussed as aesthetic experience, cultural language, and transformative praxis. It argues that the marginalization of art in education undermines the formation of critical, creative, and socially engaged subjects. Thus, art education is defended as a fundamental epistemological field for integral human formation, articulating sensibility, cognition, and transformative action.

Keywords: creativity; art education; aesthetic experience; Vygotsky; Freire; Eisner.

1 INTRODUÇÃO

A escolarização contemporânea insere-se em um paradigma educacional historicamente estruturado sob a lógica da racionalidade técnica, na qual o conhecimento é frequentemente fragmentado, mensurável e orientado por critérios de desempenho padronizado. Nesse contexto, a criatividade tende a ser secundarizada, sendo frequentemente associada a atividades recreativas ou complementares, em oposição às chamadas disciplinas “centrais”.

Tal hierarquização curricular revela uma concepção reducionista de educação, que negligencia dimensões fundamentais da constituição humana, como a imaginação, a sensibilidade estética e a capacidade de criação simbólica. Conforme aponta Freire (1996), uma educação bancária, baseada na transmissão passiva de conteúdos, limita a autonomia dos sujeitos e inibe sua capacidade de intervenção crítica no mundo.

A arte, nesse cenário, assume papel marginal, apesar de seu potencial formativo amplamente reconhecido na literatura educacional contemporânea. Este ensaio parte da hipótese de que a negligência da criatividade na escola não é um fenômeno acidental, mas estrutural, relacionado a modelos epistemológicos que privilegiam a reprodução em detrimento da produção de sentidos.

Dessa forma, busca-se analisar criticamente essa problemática a partir das contribuições de Dewey, Vygotsky, Eisner, Freire, Lanier e Ana Mae Barbosa, compreendendo a arte como experiência, linguagem e prática transformadora.

2 CRIATIVIDADE COMO CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL

A criatividade, ao contrário de concepções essencialistas, não deve ser compreendida como atributo inato ou dom individual, mas como processo histórico, cultural e socialmente mediado. Nesse sentido, a psicologia histórico- cultural de Vygotsky (2001) oferece contribuição fundamental ao

demonstrar que as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir da interação social e da mediação simbólica.

Para Vygotsky, a imaginação e a criação são formas superiores de atividade psíquica que emergem das experiências culturais e das relações sociais. Assim, a criatividade não é espontaneidade isolada, mas resultado de processos educativos e culturais complexos.

Entretanto, os sistemas escolares frequentemente negligenciam essas dimensões, restringindo a expressão criativa a atividades padronizadas e pouco significativas. Essa limitação compromete o desenvolvimento da chamada zona de desenvolvimento proximal, na qual o aprendizado criativo poderia ser potencializado por mediações pedagógicas adequadas.

3 JOHN DEWEY E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO FORMA DE CONHECIMENTO

A contribuição de John Dewey (2010) permanece central para a compreensão da arte como experiência educativa integrada. Em sua obra *Arte como experiência*, Dewey recusa a separação entre arte e vida, propondo uma concepção na qual a experiência estética constitui uma forma intensificada de relação com o mundo.

Para o autor, a experiência estética ocorre quando há continuidade significativa entre ação, percepção e reflexão, configurando um processo de organização sensível da realidade. Nesse sentido, a arte não é objeto distante, mas modo de conhecer.

Dewey critica profundamente os sistemas educacionais que fragmentam a experiência e reduzem o aprendizado a conteúdos abstratos e descontextualizados. A negligência da criatividade, portanto, representa a perda da dimensão experiencial da aprendizagem.

4 ELLIOT EISNER E A EDUCAÇÃO DA PERCEPÇÃO

Elliot Eisner (2002) amplia essa discussão ao afirmar que as artes desempenham papel essencial no desenvolvimento de formas específicas de inteligência. Para o autor, a educação artística contribui para o desenvolvimento da percepção qualitativa, da flexibilidade cognitiva e da capacidade de julgamento interpretativo.

Eisner critica a hegemonia de modelos educacionais baseados exclusivamente em respostas corretas e mensuráveis, argumentando que

muitas formas de pensamento humano não podem ser reduzidas a critérios objetivos. As artes, nesse sentido, possibilitam múltiplas interpretações e promovem formas complexas de raciocínio.

A negligência da criatividade, sob essa perspectiva, implica também a redução das possibilidades cognitivas dos estudantes, limitando seu desenvolvimento intelectual integral.

5 PAULO FREIRE E A CRIATIVIDADE COMO PRÁXIS LIBERTADORA

Paulo Freire (1996) contribui para a compreensão da criatividade como dimensão ética e política da educação. Em sua perspectiva, educar é um ato dialógico e libertador, no qual os sujeitos são convidados a produzir sentidos sobre sua realidade.

A criatividade, nesse contexto, está associada à capacidade de leitura crítica do mundo e à produção de novas formas de existência. A educação libertadora não se limita à transmissão de conteúdos, mas promove a problematização da realidade e a construção coletiva do conhecimento.

A ausência de práticas criativas na escola, portanto, não é apenas uma limitação pedagógica, mas também uma restrição política, pois impede o exercício pleno da cidadania crítica.

6 VINCENT LANIER E A CULTURA VISUAL CONTEMPORÂNEA

Vincent Lanier (1975) antecipa debates contemporâneos ao criticar o ensino de arte descolado da cultura visual cotidiana. Para ele, a educação artística deve incorporar linguagens contemporâneas como fotografia, mídia e publicidade, reconhecendo sua influência na constituição da subjetividade.

A escola, ao ignorar essas linguagens, falha em formar sujeitos capazes de interpretar criticamente o universo visual no qual estão imersos. A criatividade, nesse contexto, está diretamente relacionada à capacidade de leitura e produção de imagens significativas.

7 ANA MAE BARBOSA E A ARTE-EDUCAÇÃO CRÍTICA NO BRASIL

Ana Mae Barbosa (2010) sistematiza no Brasil uma proposta de arte-educação crítica por meio da Abordagem Triangular, que integra produção, leitura e contextualização da arte.

Essa abordagem rompe com modelos tecnicistas e propõe uma educação artística fundamentada na reflexão crítica e na construção de sentidos. Para Barbosa, a arte deve ser compreendida como conhecimento e não apenas como expressão espontânea.

Sua proposta dialoga diretamente com Dewey, Eisner e Freire ao reconhecer a centralidade da experiência, da leitura crítica e da contextualização cultural no processo educativo.

8 DISCUSSÃO: CRIATIVIDADE, ESCOLA E CRISE DA EXPERIÊNCIA

A análise dos autores evidencia que a negligência da criatividade nas escolas está associada à crise da experiência na educação contemporânea. A predominância de modelos tecnicistas e avaliativos reduz o espaço da invenção, da imaginação e da experimentação.

Em contrapartida, a arte-educação crítica aponta para a necessidade de reconstrução do espaço escolar como ambiente de criação de sentidos. Nesse contexto, a criatividade não é acessório, mas eixo estruturante da formação humana.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A negligência da criatividade no contexto escolar constitui uma problemática estrutural que reflete concepções restritas de conhecimento e educação. A partir do diálogo entre Dewey, Vygotsky, Eisner, Freire, Lanier e Ana Mae Barbosa, torna-se evidente que a arte deve ser compreendida como experiência, linguagem e práxis transformadora.

Defende-se, assim, que a educação artística não pode ser marginalizada, mas deve ocupar lugar central na formação dos sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, da criticidade e da imaginação criadora.

A valorização da criatividade, nesse sentido, não se limita a uma inovação metodológica, mas constitui uma exigência epistemológica e política para a construção de uma educação emancipadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EISNER, Elliot. *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press, 2002.

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

LANIER, Vincent. The content of art education: Toward a dialectic. *Studies in Art Education*, v. 16, n. 2, 1975.

VYGOTSKY, Lev. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2001.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: ASSEMBLÉIAS ENQUANTO EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA EM SALA DE AULA

MARINA ARAÚJO FIDELES SILVA [18]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as práticas democráticas desenvolvidas em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental da E.M.E.F. Dona Chiquinha Rodrigues, localizada no bairro Campo Belo, zona sul da cidade de São Paulo, em território marcado por vulnerabilidade social inserido em uma região de alto poder aquisitivo. A experiência, realizada ao longo do ano de 2025, teve como eixo central a realização de assembleias de turma enquanto instrumento de construção coletiva, resolução de conflitos, exercício da escuta e fortalecimento da participação estudantil. Partindo das contribuições de autores como Paulo Freire, Celestin Freinet, John Dewey, José Pacheco, Jürgen Habermas e Lev Vygotsky, o artigo discute as assembleias escolares como práticas de formação cidadã e exercício concreto da democracia no cotidiano escolar. As experiências relatadas demonstram que, ao reconhecer crianças como sujeitos de fala, escuta e deliberação, a escola amplia as possibilidades de convivência ética, mediação coletiva de conflitos e construção de pertencimento. Conclui-se que as assembleias se constituíram como relevante instrumento pedagógico de formação política e democrática, possibilitando aos

[18] Graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (2015); Graduação em Pedagogia em Instituto Singularidades (2021); Especialista em Psicopedagogia pelo em Instituto Singularidades (2025); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Dona Chiquinha Rodrigues e de Ensino Infantil na Escola Gaivota. mahfideles@gmail.com

estudantes compreenderem-se enquanto agentes ativos na sala de aula, na escola e na sociedade.
Palavras-chave: democracia escolar; assembleias; participação estudantil; cidadania; convivência escolar.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the democratic practices developed in a 4th-grade elementary school class at E.M.E.F. Dona Chiquinha Rodrigues, located in the Campo Belo neighborhood, in the southern zone of São Paulo, a territory marked by social vulnerability embedded within a high-income district. The experience, carried out throughout 2025, centered on classroom assemblies as instruments of collective construction, conflict resolution, the exercise of attentive listening, and the strengthening of student participation. Drawing on the contributions of authors such as Paulo Freire, Celestin Freinet, John Dewey, José Pacheco, Jürgen Habermas, and Lev Vygotsky, the article discusses school assemblies as practices of citizenship formation and concrete exercises in democracy within everyday school life. The experiences reported demonstrate that, by recognizing children as subjects of speech, listening, and deliberation, the school broadens the possibilities for ethical coexistence, collective conflict mediation, and the construction of belonging. It is concluded that the assemblies proved to be a significant pedagogical instrument for political and democratic formation, enabling students to understand themselves as active agents in the classroom, in the school, and in society at large.
Keywords: school democracy; assemblies; student participation; citizenship; school coexistence.

INTRODUÇÃO

Pensar a escola enquanto espaço democrático implica reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos históricos, sociais e políticos, capazes de participar ativamente das decisões que atravessam suas experiências coletivas.

Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades estruturais e pela recorrente fragilização dos espaços de deliberação pública, a escola assume papel central na formação cidadã — não apenas por meio dos conteúdos curriculares, mas, sobretudo, pelas experiências concretas de participação, escuta e convivência que pode proporcionar.

Foi nesse horizonte que se desenvolveram, ao longo de 2025, práticas recorrentes de assembleias em uma turma de 4º ano da E.M.E.F. Dona Chiquinha Rodrigues, situada em Campo Belo, zona sul de São Paulo. Embora localizada em um bairro de alto poder aquisitivo da capital paulista, a unidade escolar atende majoritariamente crianças oriundas de territórios marcados pela vulnerabilidade social, revelando as contradições urbanas e as desigualdades de classe presentes na metrópole.

As assembleias surgiram inicialmente como proposta de construção coletiva de combinados de convivência e organização da vida da turma. Na primeira reunião do ano letivo, estudantes e professora regente estabeleceram conjuntamente o calendário dos encontros, definindo que as assembleias maiores ocorreriam mensalmente. Aos poucos, percebeu-se que os momentos de parque e quadra frequentemente desencadeavam tensões entre as crianças. Diante disso, o grupo decidiu criar pequenas assembleias após esses momentos, realizadas em roda no próprio pátio, voltadas especificamente à análise dos conflitos vividos, das soluções encontradas e das possibilidades de prevenção de novos episódios.

Gradualmente, tais encontros deixaram de ser apenas momentos de mediação de desentendimentos e passaram a constituir espaços de reflexão coletiva sobre convivência, respeito e responsabilidade compartilhada. A experiência revelou que, à medida que as crianças passaram a perceber-se efetivamente escutadas, os conflitos diminuíram de forma expressiva, enquanto o grupo desenvolvia maior autonomia na mediação das próprias questões.

Como afirma Paulo Freire, "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 68). Essa perspectiva ressoa profundamente com a

concepção vygotskiana de que o desenvolvimento humano é, em sua essência, um processo de natureza social e intersubjetiva: é no encontro com o outro, mediado pela linguagem e pela cultura, que o sujeito se constitui e amplia suas capacidades cognitivas, afetivas e éticas (VYGOTSKY, 1991). Nesse entrecruzamento de ideias, as assembleias configuraram-se não apenas como estratégia organizativa, mas como prática pedagógica fundamentada no diálogo, na escuta genuína e na construção coletiva do conhecimento e da convivência.

O presente artigo busca, portanto, analisar as assembleias escolares enquanto exercício concreto da democracia em sala de aula, discutindo suas contribuições para a formação cidadã, para o estabelecimento de relações mais éticas e para o fortalecimento da participação estudantil no cotidiano escolar.

A DEMOCRACIA COMO EXPERIÊNCIA VIVIDA NA ESCOLA

A democracia não se aprende exclusivamente por meio de definições abstratas ou conteúdos curriculares transmitidos de modo verticalizado. Aprende-se, sobretudo, vivendo-a. John Dewey (1979) já afirmava que a democracia deve ser compreendida como forma de vida associada, construída cotidianamente nas relações humanas e nos espaços coletivos. A escola, nesse contexto, possui papel fundamental enquanto microcosmo social no qual as crianças podem experienciar práticas de participação, escuta, deliberação e construção coletiva de normas.

Lev Vygotsky (1991), ao desenvolver sua teoria histórico-cultural do desenvolvimento, demonstrou que as funções psicológicas superiores — como o pensamento abstrato, a autorregulação e a capacidade de resolução de problemas — emergem, antes de tudo, no plano das relações sociais, sendo posteriormente internalizadas pelo sujeito. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é particularmente iluminador nesse contexto: o que uma criança ainda não consegue realizar de modo independente pode ser alcançado com o suporte de parceiros mais experientes ou por meio da colaboração entre pares. Transposto para o ambiente das assembleias, esse princípio sugere que o exercício coletivo da argumentação, da escuta e da

deliberação não apenas organiza a convivência imediata, mas amplia progressivamente as capacidades dos estudantes de pensar e agir de modo mais autônomo e reflexivo.

Jürgen Habermas (1997), por sua vez, ao desenvolver a teoria da ação comunicativa, sustenta que a racionalidade democrática se constrói por meio do diálogo orientado ao entendimento mútuo, no qual os participantes buscam, pelo uso da linguagem, coordenar suas ações a partir de pretensões de validade compartilhadas. Essa perspectiva dialoga de modo produtivo com Vygotsky: se, para este, a linguagem é o principal instrumento de mediação simbólica pelo qual o pensamento se desenvolve, para Habermas ela é igualmente o meio pelo qual os sujeitos constroem acordos racionais e sustentam a vida democrática. As assembleias escolares articulam essas duas dimensões ao criar condições para que crianças argumentem, escutem, discordem e construam acordos provisórios sustentados pelo melhor argumento — e não pela imposição da autoridade adulta.

Historicamente, a escola brasileira estruturou-se sob bases autoritárias, verticalizadas e pouco participativas. Em inúmeras experiências cotidianas, estudantes são convocados apenas a obedecer às regras previamente estabelecidas pelos adultos, sem possibilidade efetiva de interferência nas normas que regulam sua convivência. Tal lógica frequentemente produz distanciamento, resistência e sensação de não pertencimento ao espaço escolar.

Ao contrário dessa perspectiva, as assembleias desenvolvidas no 4º ano B buscaram reconhecer as crianças enquanto sujeitos políticos capazes de analisar problemas coletivos, formular hipóteses, construir acordos e deliberar conjuntamente sobre a vida em grupo. Desde o início do ano letivo, os estudantes foram convidados a compreender o que era uma assembleia, qual sua função social e de que maneira poderiam participar desses espaços de fala e de escuta.

Inspiradas em práticas de pedagogia democrática, as assembleias mensais passaram a possuir uma estrutura organizada coletivamente: havia uma

criança responsável pela redação das atas — sempre retomadas no encontro seguinte para verificação dos encaminhamentos —, momentos de inscrição de pautas, inscrições para fala, espaço de deliberação coletiva e registro formal das decisões tomadas pelo grupo.

Essa organização permitiu aos estudantes compreenderem, na prática, noções fundamentais da vida democrática: a escuta atenta do outro, o direito à palavra, a construção de consensos provisórios, o respeito às divergências legítimas e a responsabilidade coletiva pelas decisões assumidas. Cada elemento desse ritual democrático em miniatura ressoava as experiências da vida política mais ampla — e, ao mesmo tempo, constituía para cada criança uma experiência de desenvolvimento intelectual e moral, à medida que o contato com a perspectiva alheia provocava a revisão e o alargamento das próprias posições.

Como aponta Celestin Freinet (1998), a assembleia escolar constitui importante instrumento de cooperação e responsabilização coletiva, rompendo com práticas autoritárias e aproximando a escola de experiências concretas de cidadania. Para o educador francês, a vida coletiva deve ser organizada de modo a proporcionar aos estudantes responsabilidades reais, nas quais suas decisões produzam efeitos concretos sobre o cotidiano compartilhado. Nessa direção, Vasconcellos (2004) acrescenta que a construção de uma disciplina consciente e interativa pressupõe a participação ativa dos estudantes na elaboração das normas que regem a convivência: regras heterônomas, impostas de fora para dentro, tendem a gerar obediência superficial; acordos construídos coletivamente, ao contrário, engajam a responsabilidade moral de cada membro do grupo.

CONFLITOS, ESCUTA E CONSTRUÇÃO COLETIVA

Um dos aspectos mais significativos da experiência foi a transformação dos conflitos em objeto de reflexão coletiva. Inicialmente, os momentos de parque e quadra geravam constantes desentendimentos entre as crianças: disputas durante jogos, dificuldades de diálogo, episódios de exclusão e

manifestações de agressividade atravessavam cotidianamente os intervalos.

A decisão compartilhada de realizar pequenas assembleias imediatamente após esses momentos representou uma mudança expressiva na dinâmica relacional da turma. Reunidos em roda no pátio da escola, os estudantes passaram a revisitar os acontecimentos vividos, nomeando sentimentos, analisando atitudes e propondo formas mais respeitosas de convivência. O espaço físico do pátio, ressignificado pela roda de conversa, tornou-se também o espaço de elaboração coletiva.

À luz da psicologia histórico-cultural, esse processo pode ser lido como um movimento de mediação simbólica: ao nomear sentimentos e analisar situações vividas com o auxílio da linguagem e do olhar do outro, as crianças realizam aquilo que Vygotsky (1991) denominava internalização — a apropriação individual de instrumentos culturais que, antes externos e partilhados, passam a integrar o repertório subjetivo de cada sujeito. A fala do colega que descreve sua dor, o argumento da professora que oferece uma perspectiva diferente, a proposta coletiva de solução: tudo isso funciona como andaime que sustenta e impulsiona o desenvolvimento moral e social de cada criança.

Pouco a pouco, observou-se expressiva redução dos desentendimentos. Mais do que diminuir episódios isolados, a experiência produziu mudanças qualitativas nas formas de relação estabelecidas entre os estudantes. As assembleias passaram a funcionar como espaço preventivo, no qual o grupo discutia boas práticas de convivência, cuidado mútuo e responsabilidade compartilhada — antecipando tensões antes que se materializassem em conflitos declarados.

Segundo Puig (2000), a construção da autonomia moral depende da existência de espaços nos quais os sujeitos possam argumentar, negociar e refletir coletivamente sobre as próprias ações e suas consequências para os demais. Essa perspectiva articula-se com a noção vygotskiana de que o desenvolvimento da autorregulação — capacidade de modular impulsos, antecipar consequências e agir de modo responsável — é tributário das interações sociais nas quais o sujeito é confrontado com outras perspectivas e

desafiado a ampliar sua compreensão do mundo.

Além disso, o exercício constante da escuta favoreceu o fortalecimento da empatia e o reconhecimento das diferenças como constitutivas do convívio social. Em uma das assembleias, uma estudante relatou estar sofrendo preconceito por se identificar como ateísta. O episódio abriu caminho para um relevante debate sobre a laicidade da escola pública, a liberdade de consciência e o respeito às diferentes visões de mundo. A partir da mediação docente, o grupo analisou a legislação que garante o caráter laico do ensino público brasileiro (LDB e Constituição Brasileira) e refletiu sobre a necessidade de convivência respeitosa mesmo diante de profundas divergências de crença e de cosmovisão.

Em outros encontros, meninas denunciaram práticas machistas vivenciadas cotidianamente — como a exclusão sistemática dos jogos de futebol ou falas como "lugar de mulher é na pia", proferida por um estudante da turma. As assembleias permitiram que tais situações deixassem de ser naturalizadas ou silenciadas, tornando-se objeto de análise crítica e de deliberação coletiva sobre o tipo de convivência que o grupo desejava construir.

Joan Scott (1995), ao discutir gênero como categoria de análise histórica, argumenta que as relações de gênero são construídas socialmente e reproduzidas nos espaços cotidianos, inclusive na escola. Problematizar essas relações no interior de uma assembleia de crianças é, portanto, um ato pedagógico e político de grande relevância: significa recusar a naturalização da desigualdade e abrir espaço para a construção de relações mais equitativas desde a infância. Nesse sentido, a assembleia opera como zona de desenvolvimento proximal coletiva: ao confrontar as crianças com perspectivas e valores que ainda não internalizaram plenamente, cria as condições para que avancem além do que seriam capazes de perceber ou questionar individualmente.

Questões relacionadas ao respeito nas interações cotidianas, sugestões de festas escolares, organização de dias temáticos e propostas de atividades também emergiram como pautas frequentes, demonstrando que as crianças

passaram a perceber-se como participantes legítimas e ativas da vida da escola — e não apenas como destinatárias passivas das decisões dos adultos.

Essa transformação dialoga com o que Sônia Kramer (2007) denomina de reconhecimento das crianças como sujeitos de cultura: seres que não apenas reproduzem o mundo dos adultos, mas o interpretam, ressignificam e também o transformam. Ao possibilitar que as crianças pautem, argumentem e deliberem sobre sua própria experiência escolar, as assembleias reafirmam esse reconhecimento de maneira concreta e cotidiana.

ASSEMBLEIAS E FORMAÇÃO CIDADÃ

As experiências vividas nas assembleias dialogaram diretamente com conteúdos trabalhados no componente curricular de Geografia, especialmente aqueles relacionados à organização político-administrativa do Brasil, previstos no Currículo da Cidade de São Paulo. Ao vivenciar votações, construção de regras coletivas, deliberação e responsabilidade compartilhada, as crianças estabeleceram conexões entre a organização da sala de aula e os processos democráticos presentes na vida política do país.

A compreensão sobre representação, escuta das demandas coletivas e construção de acordos ganhou concretude na experiência cotidiana da turma. Conceitos como maioria, minoria, direito à discordância e respeito às decisões coletivas deixaram de ser abstrações curriculares e tornaram-se instrumentos vivos de interpretação da própria realidade vivida. Vygotsky (1991) distinguia os conceitos espontâneos — formados a partir das experiências diretas das crianças — dos conceitos científicos, adquiridos por meio do ensino sistemático. Nas assembleias, essa distinção se revelou especialmente produtiva: as vivências concretas de votação e negociação constituíam o solo fértil sobre o qual os conceitos curriculares de democracia, representação e separação de poderes podiam ser plantados e cultivados com sentido real.

José Pacheco (2008), ao sistematizar experiências de educação democrática desenvolvidas na Escola da Ponte, em Portugal, destaca que a cidadania não pode ser ensinada apenas de modo discursivo; ela precisa ser

vivida nas relações concretas estabelecidas no cotidiano escolar. Para o educador português, uma escola verdadeiramente democrática é aquela na qual os estudantes participam efetivamente das decisões sobre seu próprio processo formativo — desde as normas de convivência até as estratégias de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a sala de aula tornou-se um pequeno laboratório democrático, no qual as crianças puderam experimentar responsabilidades coletivas, compreender limites éticos da convivência e reconhecer-se enquanto sujeitos capazes de transformar os espaços que habitam. Como argumenta Bobbio (2004), a democracia não é apenas um conjunto de regras procedimentais; é, sobretudo, uma cultura política que precisa ser cultivada e exercitada cotidianamente para se consolidar como prática social.

Ao longo do ano, percebeu-se que o grupo passou não apenas a conviver de maneira mais harmoniosa, mas também a atuar de forma mais propositiva diante dos problemas coletivos. Situações inicialmente marcadas por impulsividade e confronto passaram a ser enfrentadas por meio do diálogo, da mediação e da construção coletiva de encaminhamentos. Esse deslocamento — da reatividade para a reflexão, do confronto para a negociação — constitui, em si mesmo, uma aprendizagem política de fundo. À luz de Vygotsky, trata-se também de um salto qualitativo no desenvolvimento: a criança que antes reagia por impulso passa, progressivamente, a regular sua conduta por meio de instrumentos simbólicos internalizados nas interações coletivas — a palavra do outro, a regra construída em conjunto, a memória do acordo firmado na última assembleia.

Essa transformação evidencia a importância de práticas pedagógicas que reconheçam os estudantes como vozes legítimas dentro da escola. Quando as crianças percebem que suas falas produzem efeitos reais na organização da vida coletiva, fortalecem-se o sentimento de pertencimento, o compromisso com o outro e a capacidade de participação social responsável.

Paulo Freire (1996) afirma que a educação democrática exige escuta verdadeira e compromisso ético com a palavra do outro. Escutar não significa

apenas ouvir as palavras que o outro emite, mas acolher o que há de mais significativo em sua experiência e reconhecer sua fala como portadora de sentido e de dignidade. Nesse horizonte, as assembleias mostraram-se instrumentos potentes de formação humana, cidadã e política — espaços nos quais a palavra de cada criança encontrava ressonância, provocava pensamento e movia o grupo.

Miguel Arroyo (2004), ao discutir as culturas dos movimentos sociais e sua relação com a escola, argumenta que os sujeitos populares chegam à escola portadores de experiências, saberes e formas de organização coletiva que precisam ser reconhecidos e valorizados pelo currículo. As assembleias, ao abrir espaço para que as crianças de Campo Belo — muitas oriundas de contextos de vulnerabilidade social — tragam suas vivências, tensões e demandas para o centro da vida escolar, realizam essa agenda de reconhecimento. A partir de uma perspectiva vygotskyana, poderíamos dizer que a escola, ao valorizar os saberes trazidos pelas crianças, parte de onde elas já estão para conduzi-las, com apoio e mediação cuidadosa, a novos patamares de compreensão e ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As assembleias desenvolvidas no 4º ano B da E.M.E.F. Dona Chiquinha Rodrigues evidenciaram a potência das práticas democráticas no cotidiano escolar enquanto instrumentos de formação cidadã, mediação coletiva de conflitos e fortalecimento do sentimento de pertencimento.

Ao longo da experiência, as crianças aprenderam não apenas a falar, mas também a ouvir, a argumentar com fundamento, a discordar de modo respeitoso e a construir soluções coletivas para os desafios vividos no cotidiano da turma. Os desentendimentos, antes frequentes especialmente após os momentos de parque e quadra, passaram gradativamente a ser mediados pelo próprio grupo, demonstrando o fortalecimento de práticas de diálogo e responsabilidade compartilhada.

À luz da perspectiva de Vygotsky, esse percurso pode ser lido como um processo de internalização progressiva: aquilo que era inicialmente externo — a

regra acordada em assembleia, a fala mediadora da professora, a proposta de solução sugerida por um colega — foi sendo gradualmente incorporado ao repertório individual de cada criança, ampliando sua capacidade de autorregulação, empatia e participação social. O encontro com o outro a partir do grupo funcionou, ao longo do ano, como o motor essencial do desenvolvimento: foi na interação, na discordância mediada e na construção partilhada que cada criança avançou além do que seria capaz de alcançar sozinha.

As assembleias revelaram que a democracia pode — e deve — ser experienciada concretamente na escola. Mais do que ensinar conteúdos sobre cidadania, tornou-se possível vivenciar processos democráticos reais, nos quais os estudantes participaram ativamente das decisões que atravessavam sua vida escolar. Não como figurantes de um ritual adulto, mas como protagonistas de um espaço genuíno de deliberação.

Nesse microcosmo político, as crianças puderam compreender, de maneira incorporada, conceitos relacionados à organização social e institucional do país, articulando suas vivências às discussões sobre os mecanismos da democracia brasileira trabalhados no currículo escolar. A teoria e a prática deixaram de se opor: a experiência vivida na roda tornou-se o ponto de partida e de retorno permanente para a compreensão dos conteúdos formais — tal como Vygotsky (1991) propunha ao defender a articulação entre conceitos espontâneos e científicos como condição para o aprendizado genuinamente significativo.

Em tempos marcados pelo crescimento da intolerância, pela fragilização dos espaços públicos de diálogo e pelas profundas desigualdades que estruturam a sociedade brasileira, práticas escolares fundamentadas na escuta, na participação e na construção coletiva tornam-se mais necessárias do que nunca. A escola pública, nesse cenário, reafirma-se como espaço privilegiado de exercício democrático e de formação humana integral.

As assembleias mostraram que a democracia não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas uma experiência que precisa ser vivida diariamente — na

roda de conversa, no conflito mediado com cuidado, na escuta respeitosa e na construção coletiva de caminhos possíveis para a convivência. Cada encontro em círculo no pátio ou na sala de aula foi, em si mesmo, uma pequena vivência de cidadania e, ao mesmo tempo, uma oportunidade concreta de desenvolvimento: irredutivelmente social, profundamente humana.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOBBIO, Norberto. O futuro da democracia. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

DEWEY, John. Democracia e educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FREINET, Celestin. A pedagogia do bom senso. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

HABERMAS, Jürgen. Direito e democracia: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

PACHECO, José. Escola da Ponte: formação e transformação da educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

PUIG, Josep Maria. A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O ENSINO DA MÚSICA NO AMBIENTE ESCOLAR

MICHELLE OLIVEIRA SABINO DOS SANTOS

Resumo

A música é a linguagem da alma e como tal ela poderá nos ajudar a resgatar os verdadeiros valores tão ausentes no mundo de hoje, carente dos reais valores humanos. Humanizar a educação é o maior desafio que encontramos hoje nas escolas e nas famílias. E por que não utilizar a música para se alcançar isso? Quais os benefícios que a música traz para a educação? Esse presente trabalho pretende mostrar exatamente o valor da música na vida escolar das crianças, a música como alternativa didática no processo de ensino e aprendizagem, a importância da música como elemento facilitador de aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: Música- Habilidades cognitivas- Ambiente escolar

Abstract

Music is the language of the soul and as such she can help us rescue the true values so absent in today's world, lacking of real human values. Humanizing education is the greatest challenge that we find today in schools and in families. And why not use the song to achieve this? What are the benefits that music brings to education? This work aims to show exactly the value of music in the school life of children, music as alternative didactics in the teaching and learning process, the importance of music as a learning facilitator element in the cycle of literacy.

Keywords: Music- Cognitive skills- School environment

1 INTRODUÇÃO

A finalidade do ensino de música na escola não é a de transmitir uma técnica particular, mas sim de desenvolver no aluno o gosto pela música e a aptidão para captar a linguagem musical e expressar-se através dela, além de possibilitar o acesso do educando ao patrimônio musical que a humanidade vem construindo. Jeandot (1997) afirma que:

“nem todas as crianças nascem obrigatoriamente com dotes artísticos, mas todas têm direito ao conhecimento da arte e a serem despertadas e encaminhadas, por cuidados especiais, nesse sentido” (JEANDOT, 1997, p. 132).

A música é um dos principais meios de comunicação existentes na sociedade. Por meio dela é possível transmitir não só palavras, mas sentimentos e ideias que podem ganhar grandes proporções didáticas, quando bem direcionadas. Qualquer pessoa pode fazer música e se expressar por intermédio dessa linguagem, desde que sejam oferecidas condições necessárias para sua prática. Quando afirmamos que qualquer pessoa pode desenvolver-se musicalmente, consideramos a necessidade de tornar acessível, às crianças e aos jovens, a atividade musical de forma ampla e democrática. (LOUREIRO. 2004, p.66)

Inserir a música no ambiente escolar torna o currículo enriquecedor, bem como engrandece o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, torna-o mais significativo, humano, inclusivo, aprimorando as habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais dos estudantes.

2 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Edwin Gordon, professor no campo da Educação Musical nos Estados Unidos, defende que a música é aprendida da mesma forma que a língua materna, primeiro ouve-se falar, se familiariza com os sons da língua e consequentemente se improvisa. Posteriormente, usa-se as palavras na criação de frases, organizando logicamente. Gordon, coloca que a aprendizagem musical se dá semelhantemente: convivência com os sons, imitação, improviso, criação de frases musicais de forma lógica, concluindo no registro por meio de linhas, traços, imagem ou até mesmo da escrita musical convencional.

A também autora Mary Louise Serafine aborda a cognição musical como resultado do crescimento cognitivo normal associado à experiência diária com a música; a experiência cognitiva da música pode ser assimilada por qualquer pessoa desde que ela esteja em contato com a música no seu dia a dia. Serafine, em suas investigações mostra que as três atividades associadas à produção musical, composição, execução e percepção musical estão interligadas.

A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical consiste numa teoria baseada em estágios. Trabalha-se os conteúdos de maneira vinculada, favorecendo o desenvolvimento cognitivo de maneira integral. Dessa forma, o professor deve propor

atividades com envolvimento direto com a música que podem ser feitas de cinco formas:

1- Composição: inclui as formas de invenções musical, com a improvisação e não somente composições escritas. É o fazer musical por meio da reunião de sons de forma expressiva.
2- Apreciação: ultrapassa o simples ato de ouvir; é um ouvir mais amplo, uma vez que todas as atividades musicais envolvem o ouvir: ensaiar, improvisar, afinar etc. É um estado de contemplação que não está restrito a salas de concertos, mas ocorre em qualquer lugar; ponto central de educação musical.
3- Execução ou performance: um estado especial de fazeres, um sentimento pela música como o de presença; é o ato de comunicar, exigindo preparação e propiciando uma característica própria para a música executada.
4- Técnica: abrange todas as habilidades técnicas prática de conjunto, manipulação de aparelhos eletrônicos, desenvolvimento da preparação auditiva e fluência da leitura musical.
5- Literatura: compreende o estudo sobre a história literária da música e sobre a música (história e metodologia).

Os britânicos Keith Swanwick e June Tillman coletaram aproximadamente setenta composições de crianças na fase escolar, averiguando se havia uma ordem sequencial no desenvolvimento musical, como argumentado por Jean Piaget. Como resultado postularam um modelo de desenvolvimento musical em quatro fases:

FASE 1 ATÉ 2 ANOS – A atividade é somente sensória, com materiais sonoros, experimentação e início de caracterização de sentimentos, humor e temperamento. FASE 2 DE 3 A 7 ANOS – As estruturas sonoras e padrões, as “garatujas” vocais e os gestos expressivos são reconhecidos e reproduzidos.

FASE 3 DE 8 A 13 ANOS – Há uso consciente de convenções de produção musical conhecida, compartilhando com o mundo adulto.

FASE 4 14 anos em diante – Desenvolve-se o grau de significação da música e de seu papel individual e social, relacionando-se com uma forma de expressão pessoal e visão própria.

3 CANTAR EM SALA DE AULA

Cantar é a primeira produção musical da criança. É comum as crianças entoarem canções de repertório de músicas infantis e de sua cultura musical. Pesquisas indicam que por meio do cantar, a criança expressa sentimentos e desenvolve a imaginação pois o cantar auxilia no desenvolvimento linguístico e principalmente, no desenvolvimento musical.

Toda criança é capaz de cantar, desde os primeiros meses de vida, pois balbucia musicalmente. Depois, faz vocalizações e experimentações vocais; posteriormente há o surgimento de canções espontâneas, imitações de canções que cana repetidas vezes e logo já consegue cantar a maioria das canções aprendidas. Pode até chegar à habilidade de cantar a partir de uma partitura e de cantar em grupo.

O trabalho do canto na sala de aula pode se desenvolver dando ênfase aos jogos e movimento corporais; logo mais explora elementos musicais como o ritmo e a melodia, até chegar ao canto em grupo com diferentes vozes. A técnica denominada cânone é uma opção para começar o trabalho com as vozes. O cânone é cantado em uma única melodia, mas as crianças separadas em grupos, entram cantando em momentos diferentes. Isso resulta numa harmonização das vozes, soando com um coral.

Ressalta-se que o cantar em sala de aula deve ter um objetivo pedagógico. Fazer com que a criança decore a letra da música, não justifica nem como proposta inicial. O professor deve selecionar um repertório adequado ao desenvolvimento da criança, adotar uma técnica apropriada de modo que cantar não se transforme em uma “tortura”. Ele precisa usar sua criatividade, aproveitar o momento para explorar diferentes habilidades.

3.1– O Ritmo

Para Platão (428 a.C. – 347 a.C.), filósofo grego, o ritmo era conceituado como “ a ordem aos movimentos”. Essa ordem está presente em praticamente todos os eventos que influenciam a vida humana, a começar pelo nosso corpo. O pulsar do coração, o andar, a respiração, a rotina do cotidiano e até a própria memória, são regidos por um ritmo. Na escola, também atendemos a um ritmo na dinâmica do trabalho realizado na sala de aula e nas dependências da escola. Esses exemplos

mostram que o ritmo não é um elemento presente apenas na música; faz parte da nossa vida. Daí a importância do ritmo para Dalcroze, que postula o ritmo como o primeiro elemento musical a ser abordado em Educação Musical.

O ritmo está diretamente associado ao conceito do som chamado duração. Diferentes figuras musicais representam a duração, ou seja, quanto tempo um som irá soltar. Tais durações do som formam o ritmo de uma melodia. Quando iniciamos o processo de aprendizagem musical, as crianças começam por explorar de diferentes formas os instrumentos musicais: manuseiam os objetos com a intenção de conhecer os sons que produzem para entender como pegar para tocar, etc.

Metodologias que envolvam o tempo próprio que cada criança expressa, devem ser abordadas em sala de aula, para que seja capaz de coordenar seus atos. No entanto nessa fase, a criança está centrada no seu próprio jogo de experimentação. Na fase seguinte há uma ordenação temporal, que é a prática e consiste em executar os movimentos em série. Isso significa que a criança pode perceber de maneira global o movimento que o outro faz na execução de um trecho rítmico e consegue realizá-lo.

Na objetivação do tempo a criança é capaz de lembrar –se de acontecimentos e não somente de ações, ou seja, a criança consegue descrever um trecho rítmico realizado pelo outro. Ela passa a perceber a execução do outro. Na etapa seguinte, a criança ordena no tempo os próprios acontecimentos, ordena no tempo musical (pulsação) as células rítmicas, quando estas apresentam uma sucessão regular. O antes e o depois passam a ser percebidos, previstos e lembrados.

Finalmente, na fase representativa, caracterizada pela memória de evocação de acontecimentos passados, possibilita situar-se no tempo a sua própria ação e a do outro. Assim, consegue perceber a execução do outro, lembrar dela e executar posteriormente.

3.2 – Metodologia para aplicação de atividades rítmicas

A seguir, serão citadas algumas sugestões de atividades musicais que podem ser poderosos facilitadores de aprendizagem.

Atividade 1 – **Os sons do corpo**: alunos sentados no chão, em círculo. Propor uma atividade de imitação: bater em várias partes do corpo com as duas mãos. Não é necessário estabelecer um ritmo ordenado, apenas fazer movimentos que produzirão

sons. O objetivo é explorar os mais variados sons: mãos batendo na cabeça, no rosto, na barriga, nos braços, nas pernas, nos pés. O professor inicia o movimento e os alunos imitam sem que ele avisa quando irá mudar. Essa atividade proporciona aos alunos experimentar a produção de sons em diferentes partes do corpo.

Atividade 2 – Escravos de Jó: alunos sentados em círculo no chão, cantam a música *Escravos de Jó.* Depois marcam o pulso com percussão corporal: batem as mãos nas pernas ou, então, alternam duas palmas e duas batidas nas pernas. Depois da exploração de diferentes movimentos e sons, passar ao uso de instrumentos, que podem ser latinhas. Orientar os alunos a fazer o acompanhamento rítmico batendo as latinhas no chão, diante do corpo. A atividade pode ser concluída com a tradicional passagem das latinhas para o colega ao lado. Explorar o ritmo da passagem em um pulso antes de fazer com a música.

3.2.1 – Melodia

A melodia na música é formada por diferentes alturas do som. A altura é a qualidade que nos permite diferenciar os sons agudos dos sons graves. Podemos perceber esses sons à nossa volta quando ouvimos o canto de um pássaro, o apito de um guarda no trânsito, gritos de crianças na escola etc.

Na escrita musical convencionou-se que a altura é representada pelas notas, dó, ré, mi, fá, sol, lá, e si. A melodia é formada pelas diferentes alturas, representadas pelas notas musicais, conforme a sua localização na pauta.

Diversos processo cognitivo concorre para que consiga perceber as diferenciações de altura. Essa percepção se dá quando o som chega à orelha, sendo então transmitidos por impulsos nervosos às áreas do cérebro responsáveis pelo processamento auditivo.

Sintetizando, a melodia de uma música é feita das relações entre os sons, os intervalos. O estudo do intervalo por si só não faz sentido pois o que importa é ouvi-lo e cantá-lo em uma melodia. O estudo da altura dos sons justifica-se quando identificamos e trabalhamos essas relações, por exemplo, em uma melodia do folclore infantil.

3.2.2.- Percepção melódica da criança

A percepção da melodia está diretamente ligada ao canto. A educadora musical argentina Violeta de Gainza diz que “ a canção infantil é o alimento musical mais importante que a criança recebe”(2004, p.113), pois é por meio da canção e do canto que a criança entra em contato com os elementos musicais mais importantes: a melodia e o ritmo.

Posteriormente, atividades que podem ser uteis para o trabalho em sala de aula com base nos pressupostos já aqui salientados.

Atividade 1 – Produção de sons graves e agudos: levar para a sala de aula imagens de pessoas, animais, objetos que possam produzir ou representar sons graves ou agudos. Por exemplo, para sons agudos é possível usar imagens de pássaros, de um apito, de crianças brincando. Para sons graves imagens de ônibus em movimento, uma tempestade (trovão), leões (rugido) e assim por diante. Essa atividade tem como principal objetivo conceituar sons graves e sons agudos.

Atividade 2- Estátua: alunos de pé, em um espaço determinado pelo professor. Tocar alternadamente trechos de sons graves e agudos. Nas sequências graves, as crianças se movimentam pela sala no andamento do som percebido. Nas sequências agudas, ficam imóveis: viram estátuas.

Atividade 3 – Movimento corporal segundo os sons: alunos de pé, em fila, e professor como líder do grupo, no primeiro lugar da fila. Propor que os alunos andem pela sala em fila, ao som do agogô tocado pelo líder. Na primeira rodada da brincadeira, os alunos levantam os braços acima da cabeça quando ouvem sons agudos e abaixam os braços ao ouvirem sons graves. Na segunda rodada, podem estalar os dedos nos sons agudos e bater as mãos nas pernas nos sons graves. O objetivo da dinâmica é explorar o movimento corporal como meio de expressão para a percepção dos diferentes sons.

3.2.3. – O timbre

O timbre é o tempo que descreve a qualidade de um som. Instrumentos diferentes ao imitarem a mesma nota musical, produzem timbres diferentes. O compositor, ao elaborar sua obra musical, trabalha com o timbre buscando contrates entre os instrumentos e o equilíbrio do som entre outros elementos.

Quando um instrumento musical emite uma nota, uma série de ondas sonoras é

produzidas, chega à pessoa e é transmitida a regiões do cérebro responsáveis pela decodificação do som que ouvimos.

Segundo a psicoacústica, área que estuda como o ser humano percebe o fenômeno sonoro, parâmetros como ritmo, altura, intensidade, harmonia e timbre, entre outros, interferem na nossa percepção dos sons. O timbre de um instrumento não é percebido por todas as pessoas da mesma forma.

Uma das primeiras aquisições no desenvolvimento musical da criança é o timbre. É possível constatar que logo nos primeiros meses de vida, uma criança já reconhece o timbre da voz materna, passando depois ao reconhecimento de diferentes timbres de vozes, de eventos sonoros, de objetos, de instrumentos musicais etc.

3.2.4 – Explorando o timbre

O início do trabalho do professor em relação ao timbre, pode enfatizar o reconhecimento de timbres de objetos, eventos sonoros (sons de ventos, chuva, assovio, palmas etc.) sons de animais, para então chegar ao reconhecimento do timbre dos instrumentos.

As atividades abaixo descritas objetivam o desenvolvimento de reconhecimento e percepção do timbre.

Atividade 1 – Imitando vozes: levar para a sala de aula imagens de diferentes tipos de pessoas reais ou fictícias: bebês, crianças, mulher, idosos, personagens de histórias infantis, como príncipes e princesas, fantasmas etc. Mostrar as imagens e pedir aos alunos que imitem a suposta voz de cada pessoa ou personagem retratada.

A seguir, escolher uma parlenda para fazer a exploração do timbre da voz humana. Propor às crianças que repitam várias vezes a parlenda selecionada, fazendo a seguinte introdução: “Primeiro, vamos falar com voz de bebê... Agora com voz de vovô, com voz de fantasma etc.”.

Atividade 2 – Brincadeira do “mia gato”: alunos sentados, em círculo. Indicar uma das crianças para sair do grupo e aguardar do lado de fora da sala. Escolher a criança que será o gato; Depois da escolha, vendar os olhos do aluno que está fora e trazê-lo de volta para a sala. Os alunos cantam a música *Atirei o pau no gato* e, no final dizem “mia, gato”. Nesse momento, o aluno escolhido para ser o gato dá um miado, e o aluno com os olhos vendado tenta adivinhar quem miou. Se acertar, tem o direito de escolher quem

será o próximo gato; se não acertar, a escolha é de quem foi o gato.

Atividade 3 - A orquestra dos animais: Levar para a sala de aula fichas cm desenhos de animais. Cada criança pega aleatoriamente uma ficha e faz o som do animal representado. Os alunos deverão estar sentados em círculo. Os colegas deverão adivinhar qual é o animal. No final, propor uma atividade em grupo: os “animais” se reúnem e fazem o seu som.

3.2.5. – Dinâmica

De acordo com o Dicionário *Grove de Música,* dinâmica é um aspecto de expressão musical resultante da variação da intensidade. Uma das propriedades do som é a intensidade, que é a qualidade de um som ser forte ou fraco. A intensidade diz a respeito do volume de um som. Na música essa propriedade é chamada de dinâmica.

No período barroco, aproximadamente 1600 à 1750, os compositores trabalhavam a intensidade, a dinâmica, com contrastes entre os instrumentos, empregando maior ou menor números de instrumentos em determinadas partes da música, conforme a dinâmica desejada: forte ou fraca.

Até o século XVII as indicações de forte ou fraco nas partituras eram bastantes raras. Posteriormente os compositores passaram a usá-las com mais frequência. Assim como o timbre, a dinâmica também apresentou alterações ao longo da história da música ocidental, sendo bastante explorados pelos compositores.

Desde muito cedo, a dinâmica ou a percepção de sons seguindo uma determinada intensidade é percebida pela criança no seu desenvolvimento musical.

A seguir, algumas práticas em sala de aula que proporcionam a compreensão da dinâmica dos sons.

Atividade 1 – O fortão e o fraquinho – Tocar um CD com uma música conhecida dos alunos ou uma canção do folclore infantil. Manipular o botão do volume, alterando a intensidade. Quando ouvirem sons fortes, as crianças vão andar pela sala, em pé; nos sons fracos, vão engatinhar ou andar agachados.

Atividade 2 – Objeto escondido – Escolher um aluno para sair da sala: ele será o detetive. Esconder um objeto e chamar o detetive para procura-lo. Orientar a busca tocando um som fraco quando a criança estiver longe do objeto e um som forte quando

estiver perto.

Atividade 3 – Instrumentos cantores – Selecionar uma música do folclore infantil que seja bem fácil para os alunos cantarem. Oriente-os a cantar cada frase com uma dinâmica, por exemplo, a primeira frase forte, a segunda fraca e assim por diante. Depois, pedir que façam a música com instrumentos de percussão; em vez de a turma cantar, os instrumentos " cantam" a música, tocam o ritmo das sílabas. No final, solicitar que os alunos toquem usando a dinâmica.

A música, entretanto, além de ser um aspecto enriquecedor na educação escolar, promove o desenvolvimento holístico do educando. Não se limita ao ensino de teoria, como notas e ritmos, mas atua como uma ferramenta pedagógica fundamental para desenvolver múltiplos aspectos do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. Tendo o ensino da música incorporado ao currículo, os educadores estão oportunizando aos discentes uma experiência rica, criativa e significativa, indo além do aprendizado acadêmico. Em suma, a música não só transforma o processo de ensino e aprendizagem, mas desenvolve habilidades

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação é uma palavra que deriva uma série de significados, muitos deles bastante complexos, no entanto, para concebê-los é preciso utilizar de vários recursos didáticos ou não. Quando se fala em educação muitos pensam que ela se refere somente àquela desenvolvida no âmbito escolar, porém vai muito além disso, é conhecer o mundo, a convivência em sociedade e sua organização, esse processo tem início no contato da criança com o país e familiares e com os objetos que encontram-se ao seu redor.

Segundo Betty Oliveira e Newton Duarte, o conhecimento se desenvolveu a partir das necessidades concretas do homem. A humanidade sempre se deparou com problemas em seu cotidiano, os quais demandavam respostas. Desta forma, pode-se concluir que mesmo os conceitos mais abstratos de determinados campos do conhecimento não surgiram de meros "pensamentos puros" ou de "ideais" e/ou intuições "inatas", mas tiveram, mesmo que de modo mediato, uma certa vinculação com as necessidades da vida social.

O conhecimento intelectual de um aluno é resultado da interação dele com o meio e não somente por si mesmo. Dessa forma, o meio pode se materializar de muitas maneiras e são justamente essas variações que podem diversificar as metodologias didáticas aplicadas no processo ensino-aprendizagem, independentemente da disciplina que se deseja trabalhar, nesse caso o mediador do procedimento é o educador, é ele quem direciona ou conduz o aluno nesse sentido.

Para uma visão cognitivista, o conhecimento musical se inicia por meio da interação com o ambiente, através de experiências concretas, que aos poucos levam à abstração (ROSA, 1990, p.15).

Independente da abordagem que cada professor escolhe para seu planejamento, é importante que não torne a música distante da realidade de vida das crianças. Como foi mencionado até o presente momento, a música utilizada como recurso pedagógico traz diversos benefícios para o desenvolvimento da criança. Rosa (1990, p.21) diz ainda que a música contribui:

> [...] para o desenvolvimento da coordenação visomotora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal. Essas funções psiconeurológicas envolvem aspectos psicológicos e cognitivos, que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimento, ou seja, são a operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar. A simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes (ROSA, 1990, p.21).

Concluindo este trabalho, podemos dizer que a música se encontra em vários lugares de formas sonoras e silêncio e está envolvida nos diversos aspectos educacionais e para cada pessoa ela tem um significado na medida em que se vincula à experiência vivida, passada e/ou presente.

BIBLIOGRAFIA

D'AMORE, Mauro. **Educação musical: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Cláudia; BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Música, conhecimento e educação: harmonizando os saberes na escola**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LIMA, Regina Machado de. **Música na escola: reflexões e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

NOGUEIRA, Cláudia. **Música e educação: da sensibilização à prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2009.

PENNA, Maura. **Educação musical: rumos e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2002.

SOUZA, Jusamara; LUCAS, Teca Alencar de. **Educação musical: trânsitos e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

VIEIRA, Tereza Cristina Dourado Carrah; DAVID, Priscila Barros. **Música e tecnologia na escola: diretrizes pedagógicas para o ensino da linguagem musical mediado pelas TDIC nos anos iniciais do ensino fundamental.** Fortaleza: UFC, 2022

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS AMBIENTALMENTE RESPONSÁVEIS

PEDRO VARJAO FERREIRA

RESUMO

Este artigo analisa o papel da escola na formação de cidadãos ambientalmente responsáveis, destacando a relevância da educação ambiental como eixo transversal do processo pedagógico. A escola, enquanto espaço de socialização e construção de saberes, deve promover práticas que incentivem a consciência crítica, a responsabilidade socioambiental e a participação ativa dos estudantes na busca por soluções sustentáveis. A reflexão evidencia que a educação ambiental não pode ser restrita a conteúdos isolados, mas deve permear todas as disciplinas e atividades escolares, fortalecendo o compromisso ético com o meio ambiente e com a cidadania.

Palavras-chave: Educação ambiental; Escola; Cidadania.

ABSTRACT

This article analyzes the role of schools in shaping environmentally responsible citizens, emphasizing the relevance of environmental education as a transversal axis of the pedagogical process. Schools, as spaces for socialization and knowledge construction, must promote practices that encourage critical awareness, socio-environmental responsibility, and active student participation in the search for sustainable solutions. The reflection highlights that environmental education should not be restricted to isolated content, but should permeate all subjects and school activities, strengthening the ethical commitment to the environment and citizenship.

Keywords: Environmental education; School; Citizenship.

INTRODUÇÃO

A crise ambiental contemporânea é um dos maiores desafios da humanidade. O aumento da poluição, a degradação dos ecossistemas, as mudanças climáticas e a escassez de recursos naturais exigem respostas coletivas e urgentes. Nesse cenário, a escola emerge como espaço privilegiado para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade.

A educação ambiental, prevista em documentos oficiais como a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), deve ser entendida como processo contínuo e permanente, capaz de integrar saberes e práticas que promovam a transformação social. A escola, como instituição formadora, é responsável por criar condições para que os estudantes desenvolvam competências críticas e participativas diante dos problemas ambientais.

Este artigo busca refletir sobre como a escola pode contribuir para a formação de cidadãos ambientalmente responsáveis, analisando práticas pedagógicas, desafios e perspectivas que fortalecem a educação ambiental como eixo estruturante da cidadania.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA NA ESCOLA

A escola é um espaço privilegiado de socialização, onde os estudantes não apenas assimilam conteúdos acadêmicos, mas também constroem valores, atitudes e práticas que moldam sua visão de mundo. Nesse sentido, a educação ambiental deve ser incorporada como eixo transversal, permeando todas as disciplinas e atividades escolares. Mais do que ensinar conceitos isolados sobre ecologia ou sustentabilidade, é necessário que a escola promova experiências que despertem a consciência crítica e a responsabilidade socioambiental.

A interdisciplinaridade é um aspecto essencial nesse processo. Problemas ambientais não podem ser compreendidos de forma fragmentada, pois envolvem dimensões científicas, sociais, econômicas e culturais. Ao integrar disciplinas como ciências, geografia, história, matemática e literatura, a escola possibilita que os estudantes percebam a complexidade das questões ambientais e desenvolvam uma visão holística. Por exemplo, ao estudar poluição, é possível abordar os impactos químicos, os efeitos sociais nas comunidades, os custos econômicos e até as representações culturais do tema.

Projetos escolares concretos são ferramentas eficazes para aproximar os

estudantes da realidade ambiental. Hortas comunitárias, programas de coleta seletiva, oficinas de reciclagem, debates sobre consumo consciente e campanhas de preservação de recursos naturais são práticas que incentivam a participação ativa. Essas iniciativas não apenas transmitem conhecimento, mas também estimulam o protagonismo juvenil, mostrando que cada ação individual pode contribuir para mudanças coletivas.

A formação docente é outro ponto crucial. Professores precisam estar preparados para mediar processos educativos voltados à sustentabilidade, utilizando metodologias participativas e reflexivas. A ausência de capacitação pode transformar a educação ambiental em atividade superficial, restrita a datas comemorativas, sem impacto real na formação cidadã. Investir em formação continuada é, portanto, indispensável para que os educadores se tornem multiplicadores de práticas sustentáveis.

A escola também deve estabelecer vínculos com a comunidade, ampliando o alcance das ações educativas. Projetos que envolvem famílias, associações locais, ONGs e órgãos públicos fortalecem a consciência ambiental coletiva e criam redes de cooperação. Essa articulação entre escola e sociedade contribui para que os estudantes percebam que a sustentabilidade é responsabilidade compartilhada, e não apenas tarefa individual.

A educação ambiental, nesse contexto, é instrumento de construção da cidadania ativa. Ao compreender os impactos de suas escolhas e atitudes, os estudantes tornam-se capazes de participar de decisões que afetam o meio ambiente. Essa participação pode ocorrer em conselhos escolares, projetos comunitários ou até em movimentos sociais, ampliando o protagonismo juvenil e fortalecendo a democracia.

O consumo consciente é uma temática central que deve ser trabalhada de forma crítica. A escola precisa incentivar reflexões sobre hábitos de consumo, descarte de resíduos e uso racional dos recursos naturais. Debates sobre publicidade, cultura do consumo e desigualdades sociais ajudam os estudantes a perceberem que escolhas individuais estão conectadas a sistemas econômicos globais.

A prática pedagógica deve ir além da transmissão de conteúdos teóricos, promovendo experiências práticas que aproximem os estudantes da realidade ambiental. Visitas a parques, reservas ecológicas, cooperativas de reciclagem e comunidades tradicionais são exemplos de atividades que ampliam a compreensão sobre sustentabilidade e fortalecem o vínculo entre teoria e prática.

A inovação tecnológica também pode ser aliada da educação ambiental. Plataformas digitais, aplicativos de monitoramento ambiental e projetos colaborativos online permitem que os estudantes tenham acesso a informações atualizadas e participem de iniciativas globais. A escola, ao incorporar essas ferramentas, amplia as possibilidades de aprendizagem e conecta os alunos a redes de conhecimento.

A educação ambiental deve ser crítica e emancipatória, questionando modelos de desenvolvimento que priorizam o lucro em detrimento da preservação ambiental. É papel da escola estimular reflexões sobre desigualdades socioambientais, mostrando que os impactos da degradação não são distribuídos de forma igualitária. Comunidades vulneráveis, muitas vezes, sofrem mais intensamente os efeitos da poluição e da escassez de recursos.

A cidadania ambiental exige que os estudantes compreendam sua responsabilidade individual e coletiva na construção de um futuro sustentável. Isso significa reconhecer que pequenas atitudes, como economizar água, reduzir o uso de plásticos ou optar por transportes menos poluentes, fazem parte de um compromisso ético com o planeta.

A diversidade cultural deve ser valorizada na educação ambiental. Saberes tradicionais de comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas oferecem perspectivas ricas sobre convivência harmoniosa com a natureza. Ao reconhecer e integrar esses conhecimentos, a escola contribui para a valorização da pluralidade e para a construção de práticas mais inclusivas e sustentáveis.

A participação estudantil em conselhos escolares, grêmios e projetos comunitários fortalece o protagonismo juvenil na defesa do meio ambiente. Ao assumir responsabilidades e propor soluções, os jovens desenvolvem competências de liderança e cidadania, tornando-se agentes de transformação social.

A educação ambiental deve ser contínua, acompanhando os estudantes ao longo de toda a trajetória escolar. Não se trata de um conteúdo pontual, mas de um processo permanente que deve estar presente desde a educação infantil até o ensino médio e superior. Essa continuidade garante que os valores de sustentabilidade sejam incorporados de forma sólida e duradoura.

Por fim, a escola deve assumir seu papel como agente transformador, promovendo práticas que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Ao integrar educação ambiental ao currículo e às atividades cotidianas, a instituição fortalece a consciência crítica dos estudantes e os prepara para enfrentar os

desafios socioambientais do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada demonstra que a escola possui papel central na formação de cidadãos ambientalmente responsáveis. A educação ambiental, quando integrada de forma transversal ao currículo, contribui para o desenvolvimento de competências críticas e éticas, fundamentais para enfrentar os desafios socioambientais contemporâneos.

É necessário que a escola vá além da transmissão de conteúdos, promovendo experiências práticas e reflexivas que aproximem os estudantes da realidade ambiental de suas comunidades.

Outro ponto relevante é a formação continuada dos professores, que precisam estar preparados para mediar processos educativos voltados à sustentabilidade. Sem docentes engajados e capacitados, a educação ambiental corre o risco de se tornar superficial.

Conclui-se que a escola, ao assumir sua responsabilidade social, pode ser agente transformador na construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável, formando cidadãos capazes de atuar de maneira consciente e responsável diante das questões ambientais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JACOBI, Pedro Roberto. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, 2003.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental e movimentos sociais: a construção da cidadania ecológica**. São Paulo: Cortez, 2006.
- REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- SAUVÉ, Lucie. **Educação ambiental: possibilidades e limitações**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 74, p. 15-32, 2001.
- SORRENTINO, Marcos. **Educação ambiental e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005.
- TRIGUEIRO, André. **Mundo sustentável: abrindo espaço na mídia para um planeta em transformação**. São Paulo: Globo, 2005.
- VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA TOMADA DE DECISÕES

PEDRO VARJÃO FERREIRA

RESUMO

Este artigo discute a importância da gestão escolar democrática e da participação da comunidade na tomada de decisões, destacando como a escola, enquanto instituição social, deve promover práticas de gestão participativa que fortaleçam a cidadania e a qualidade da educação. A gestão democrática pressupõe diálogo, transparência e corresponsabilidade, envolvendo professores, estudantes, famílias e demais atores sociais na construção de um projeto pedagógico coletivo. A reflexão evidencia que a participação comunitária não apenas legitima as decisões escolares, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos e engajados.

Palavras-chave: Gestão democrática; Escola; Participação.

ABSTRACT

This article discusses the importance of democratic school management and community participation in decision-making, highlighting how schools, as social institutions, must promote participatory management practices that strengthen citizenship and the quality

of education. Democratic management presupposes dialogue, transparency, and shared responsibility, involving teachers, students, families, and other social actors in building a collective pedagogical project. The reflection shows that community participation not only legitimizes school decisions but also contributes to the formation of critical and engaged individuals.

Keywords: Democratic management; School; Participation.

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição social que reflete e influencia a sociedade em que está inserida. Nesse sentido, a gestão escolar não pode ser compreendida apenas como um conjunto de procedimentos administrativos, mas como prática política e pedagógica que envolve valores, relações de poder e processos de participação.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996) estabelecem a gestão democrática como princípio fundamental da educação pública brasileira. Esse princípio busca assegurar que a escola seja espaço de diálogo, transparência e corresponsabilidade, onde diferentes atores sociais possam contribuir para a construção de um projeto pedagógico coletivo.

Este artigo tem como objetivo analisar o papel da gestão escolar democrática na promoção da participação da comunidade na tomada de decisões, destacando desafios, possibilidades e impactos dessa prática na qualidade da educação e na formação cidadã.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA

A gestão escolar democrática pressupõe que a escola seja conduzida de forma participativa, envolvendo professores, estudantes, famílias e comunidade local nos processos de decisão. Essa participação fortalece o vínculo entre escola e sociedade, tornando a instituição mais aberta às demandas sociais e mais comprometida com a formação cidadã.

A participação da comunidade na gestão escolar pode ocorrer por meio de conselhos escolares, associações de pais e mestres, grêmios estudantis e reuniões coletivas. Esses espaços de diálogo permitem que diferentes vozes sejam ouvidas e que as decisões reflitam a diversidade de interesses e necessidades presentes na comunidade escolar.

A transparência é elemento essencial da gestão democrática. Quando a escola compartilha informações sobre orçamento, projetos pedagógicos e resultados de avaliações, cria condições para que a comunidade acompanhe e participe de forma consciente das decisões. A transparência fortalece a confiança e legitima a autoridade da gestão.

A corresponsabilidade é outro princípio fundamental. Ao envolver a comunidade nas decisões, a escola distribui responsabilidades e promove o sentimento de pertencimento. Pais e estudantes passam a compreender que a qualidade da educação depende também de sua participação ativa e de seu compromisso com o coletivo.

A gestão democrática contribui para a formação de sujeitos críticos e engajados. Ao participar de processos decisórios, os estudantes desenvolvem competências de liderança, argumentação e negociação, fundamentais para o exercício da cidadania.

No entanto, a implementação da gestão democrática enfrenta desafios. Muitas vezes, a participação da comunidade é limitada por falta de informação, desinteresse ou dificuldades estruturais. É papel da escola criar estratégias para ampliar e qualificar essa participação, garantindo que todos tenham voz.

A formação dos gestores escolares é crucial nesse processo. Diretores e coordenadores precisam estar preparados para mediar conflitos, promover o diálogo e estimular a participação. Sem liderança comprometida, a gestão democrática corre o risco de se tornar apenas discurso.

A gestão democrática também exige tempo e disposição para o diálogo. Decisões coletivas podem ser mais lentas, mas tendem a ser mais legítimas e eficazes, pois refletem o consenso e o compromisso da comunidade.

A participação comunitária fortalece o projeto pedagógico da escola. Quando pais e estudantes contribuem para a definição de metas e estratégias, o currículo torna-se mais significativo e conectado à realidade local.

A gestão democrática é, portanto, prática pedagógica e política. Ao promover a participação, a escola ensina valores de cidadania, solidariedade e respeito à diversidade, preparando os estudantes para atuarem de forma crítica na sociedade.

A escola que adota gestão democrática torna-se espaço de construção coletiva, onde decisões não são impostas, mas negociadas. Esse processo fortalece a democracia e contribui para a transformação social.

Por fim, a gestão escolar democrática não é apenas um princípio legal, mas uma necessidade para que a educação cumpra seu papel de formar cidadãos conscientes, críticos e participativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada demonstra que a gestão escolar democrática é fundamental para a construção de uma educação de qualidade e para a formação cidadã. Ao promover a participação da comunidade na tomada de decisões, a escola fortalece

vínculos sociais e legitima suas práticas pedagógicas.

É necessário que a gestão escolar vá além da dimensão administrativa, assumindo caráter político e pedagógico. A participação comunitária deve ser incentivada e qualificada, garantindo que diferentes vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Outro ponto relevante é a formação dos gestores e professores, que precisam estar preparados para mediar processos participativos e promover o diálogo. Sem liderança comprometida, a gestão democrática corre o risco de se tornar superficial.

Conclui-se que a gestão escolar democrática é caminho indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, formando cidadãos capazes de atuar de maneira consciente e responsável diante dos desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Gestão escolar e qualidade da educação**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996**. Brasília: MEC, 1996.
- DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Autores Associados, 2001.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1983.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS AMBIENTAIS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DOS CURRÍCULOS ANTIRRACISTA, INDÍGENA, IMIGRANTE E AMBIENTAL DA CIDADE DE SÃO PAULO

RUBICELIA MARIA DOS SANTOS

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância das práticas ambientais inclusivas na educação infantil, a partir das diretrizes estabelecidas pelos Currículos Antirracista, Indígena, Imigrante e Ambiental da Cidade de São Paulo. A educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, constitui-se como um espaço fundamental para a formação integral das crianças, possibilitando o desenvolvimento de valores éticos, sociais, culturais e ambientais. Nesse sentido, as práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental não podem ser dissociadas das discussões sobre diversidade, equidade e justiça social. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e em referenciais teóricos que discutem educação infantil, educação ambiental e educação inclusiva. Os resultados apontam que a articulação entre os diferentes currículos municipais contribui para a construção de práticas educativas que valorizam os saberes ancestrais, promovem o respeito às diferenças étnico-raciais e culturais e fortalecem a consciência ambiental desde a primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Ambiental. Currículo Antirracista. Educação Inclusiva. Diversidade Cultural.

1 Introdução

A educação infantil ocupa um lugar central na formação dos sujeitos, uma vez que é nesse período que as crianças iniciam a construção de suas identidades, valores e formas de compreender o mundo. As experiências vivenciadas nessa etapa influenciam significativamente o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural, sendo fundamentais para a constituição de cidadãos críticos e participativos.

Na contemporaneidade, os desafios socioambientais tornam-se cada vez mais evidentes, exigindo que a escola assuma um papel ativo na promoção da educação ambiental. Entretanto, pensar a educação ambiental na educação infantil implica ir além de práticas pontuais relacionadas ao cuidado com a natureza, sendo necessário integrá-la a uma perspectiva inclusiva, antirracista e intercultural.

Na Cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação vem consolidando políticas curriculares que dialogam com essas demandas, por meio da implementação dos Currículos Antirracista, Indígena, Imigrante e Ambiental. Esses documentos orientam práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e com a construção de uma educação ambiental crítica e socialmente referenciada.

Dessa forma, este trabalho busca discutir a importância das práticas ambientais inclusivas na educação infantil, considerando as contribuições desses currículos para a formação integral das crianças e para a promoção da justiça socioambiental.

2 Educação Infantil e Educação Ambiental

A educação ambiental é compreendida como um processo permanente que visa à construção de conhecimentos, valores e atitudes voltados à preservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida. Na educação infantil, essa abordagem deve ocorrer de maneira lúdica, sensível e contextualizada, respeitando as especificidades da infância.

As crianças aprendem por meio da interação com o meio e com os outros, sendo fundamental que tenham oportunidades de vivenciar experiências que promovam o cuidado com a natureza, o respeito aos seres vivos e a compreensão das relações de interdependência entre os elementos do ambiente. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento da consciência ambiental desde os primeiros anos de vida.

Entretanto, a educação ambiental não pode ser pensada de forma neutra ou descontextualizada. É necessário reconhecer que as questões ambientais estão

diretamente relacionadas às desigualdades sociais, raciais e territoriais. Assim, práticas ambientais inclusivas devem considerar as realidades das crianças, suas histórias, culturas e formas de se relacionar com o ambiente.

3 O Currículo Antirracista e as Práticas Ambientais Inclusivas

O Currículo Antirracista da Cidade de São Paulo propõe o enfrentamento ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira, por meio da valorização da história, da cultura e dos saberes das populações negras. Na educação infantil, esse currículo orienta práticas pedagógicas que promovem a construção de identidades positivas e o reconhecimento da diversidade étnico-racial.

Ao dialogar com a educação ambiental, o currículo antirracista possibilita a valorização de saberes afro-brasileiros relacionados ao cuidado com a natureza, à ancestralidade e à coletividade. Práticas ambientais inclusivas devem romper com visões eurocêntricas e coloniais, reconhecendo a contribuição das populações negras para a sustentabilidade e para a preservação ambiental.

Dessa forma, a integração entre educação ambiental e currículo antirracista contribui para a formação de crianças mais conscientes, críticas e comprometidas com a justiça social e ambiental.

4 Contribuições dos Currículos Indígena e Imigrante

O Currículo Indígena da Cidade de São Paulo enfatiza a importância do reconhecimento dos povos originários, de seus modos de vida e de suas cosmologias. A relação dos povos indígenas com a natureza baseia-se no respeito, na reciprocidade e no entendimento de que o ser humano faz parte do ambiente, e não está acima dele.

Na educação infantil, práticas ambientais inclusivas inspiradas nos saberes indígenas possibilitam às crianças compreender diferentes formas de se relacionar com o meio ambiente, valorizando a coletividade, o cuidado e a sustentabilidade.

O Currículo Imigrante, por sua vez, reconhece a diversidade cultural presente na cidade de São Paulo, marcada pela presença de diferentes povos e culturas. As práticas ambientais inclusivas devem considerar os saberes ambientais trazidos por essas comunidades, promovendo o diálogo intercultural e o respeito às múltiplas formas de viver e cuidar do ambiente.

5 O Currículo Ambiental da Cidade de São Paulo

O Currículo Ambiental da Cidade de São Paulo orienta práticas pedagógicas voltadas à

sustentabilidade, à justiça ambiental e à participação social. Na educação infantil, esse currículo propõe ações que incentivam o cuidado com os espaços, o consumo consciente e a valorização do território.

Quando articulado aos currículos Antirracista, Indígena e Imigrante, o currículo ambiental amplia sua perspectiva, promovendo uma educação ambiental inclusiva, que reconhece as desigualdades socioambientais e valoriza a diversidade cultural.

6 Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Foram analisados documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, bem como produções acadêmicas relacionadas à educação infantil, educação ambiental e educação inclusiva. A análise buscou identificar princípios e diretrizes que fundamentam a construção de práticas ambientais inclusivas na educação infantil.

7 Considerações Finais

As reflexões apresentadas evidenciam que as práticas ambientais inclusivas na educação infantil são fundamentais para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social. A articulação entre os Currículos Antirracista, Indígena, Imigrante e Ambiental da Cidade de São Paulo contribui para a construção de uma educação que respeita a diversidade, valoriza os saberes ancestrais e promove a justiça socioambiental.

Conclui-se que a educação infantil, ao incorporar práticas ambientais inclusivas, fortalece o desenvolvimento integral das crianças e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental.

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

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo Antirracista*. São Paulo: SME, 2022.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo Indígena e Imigrante*. São Paulo: SME, 2022.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo Ambiental da Cidade de São Paulo*. São Paulo: SME, 2021.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AFRICANIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SORAIA MILENA SOUZA FRANCA MAGALHÃES BISERRA

RESUMO

A proposta deste trabalho é discutir a relevância de inserir a cultura afro-brasileira no cotidiano da educação infantil, em consonância com a Lei Federal nº 10.639/03. A intenção é recuperar a trajetória histórica dos povos de ascendência africana e enfrentar manifestações de racismo e discriminação dentro do espaço escolar, articulando saberes de diferentes áreas desde os primeiros anos de escolarização. Ao fazer isso, contribui-se para reduzir práticas racistas ainda presentes nas instituições de ensino e fortalecer a construção da igualdade racial nos âmbitos individual, social e coletivo. Para isso, atividades como rodas de conversa, jogos, músicas, obras literárias e brincadeiras tornam-se instrumentos essenciais para que educadores integrem essas temáticas ao currículo da Educação Infantil, estimulando relações baseadas no respeito entre as crianças. O embasamento teórico e metodológico deste estudo apoia-se em autores que se dedicaram de forma significativa ao tema, entre eles Santos (1983), Guimarães (1995), Santos (2000) e Cunha (2000).

Palavras-chave: Cultura Afro-Brasileira; Currículo; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A proposta central deste artigo é discutir por que é fundamental inserir a cultura afro-brasileira no cotidiano da educação infantil, em conformidade com a Lei Federal nº 10.639. A escolha desse tema nasce da necessidade de reconhecer a longa trajetória de dor, exclusão e desigualdade vivida pela população afro-brasileira, que, apesar de

sua vasta herança cultural, enfrentou séculos de desvalorização e violência simbólica. Mesmo no século XXI, ainda é comum que muitas pessoas evitem se identificar como negras ou afrodescendentes por receio de sofrer discriminação devido à cor da pele. Em diversos contextos, direitos básicos continuam sendo negados e a verdadeira história dessa população permanece invisibilizada, dificultando o avanço em direção à equidade social.

A promulgação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, tornou obrigatória a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo das redes públicas e privadas, estabelecendo um marco legal e pedagógico que reconhece a influência africana na formação do Brasil e o papel decisivo da população negra no desenvolvimento social, político e econômico do país. Contudo, apesar da relevância desse conteúdo para a Educação Infantil, observa-se que ainda são poucas as práticas efetivamente implementadas nas escolas para enfrentar o racismo e promover a valorização da identidade afro-brasileira.

A partir da minha experiência como educadora, percebi a necessidade de investigar como esse processo de conscientização tem sido incorporado nas salas de aula da educação infantil em instituições públicas. Para isso, adotou-se a pesquisa bibliográfica como metodologia, recorrendo a autores que discutem a temática da cultura de matriz africana e sua importância na formação humana. Foram consultados documentos oficiais, artigos científicos, materiais digitais e outras fontes relevantes. Entre os principais referenciais teóricos utilizados estão Santos (1983), Santos (2000), Cunha (2000) e Bruner (2000).

A CULTURA AFRO

Durante séculos, homens e mulheres trazidos da África enfrentaram um cenário de extrema violência e opressão, resistindo a um sistema que lhes negava liberdade, dignidade e humanidade. A vida dessas pessoas era marcada por jornadas exaustivas sob o sol, recebendo em troca apenas roupas precárias e alimentação insuficiente. As noites eram passadas em senzalas — espaços apertados, insalubres e vigiados — onde muitos permaneciam acorrentados para impedir tentativas de fuga. Castigos físicos eram frequentes, e o uso do chicote tornou-se uma das punições mais comuns no período colonial.

Além da exploração física, havia também a tentativa de apagar suas identidades culturais. Práticas religiosas, tradições, idiomas e crenças eram proibidos, enquanto a religião católica e a língua portuguesa lhes eram impostas pelos senhores. Mesmo assim, os africanos escravizados encontraram maneiras de preservar sua herança cultural: realizavam rituais escondidos, mantinham festas tradicionais, preservavam expressões artísticas e criaram formas de resistência, como a capoeira.

As mulheres negras também sofreram intensamente nesse contexto. Embora muitas fossem destinadas ao trabalho doméstico — como cozinhar, limpar ou atuar como amas de leite — isso não diminuía a carga de exploração e violência que enfrentavam. Além disso, a manutenção da população escravizada movimentava a economia colonial, pois estimulava o consumo de tecidos, utensílios e outros produtos manufaturados vindos da metrópole.

Ao longo do processo de colonização, o tráfico transatlântico trouxe para o Brasil cerca de quatro milhões de africanos de diferentes povos, culturas e etnias, marcando profundamente a formação social, cultural e histórica do país.

> A escravidão praticada no Brasil assumiu características próprias e distintas de outros territórios coloniais. Aqui, o sistema escravista tornou-se o alicerce que sustentou a formação econômica e social do país, moldado pelo trabalho forçado e pela violência direcionada à população negra. O racismo foi um dos principais mecanismos utilizados para justificar e manter essa estrutura, legitimando a exploração e o sofrimento impostos aos africanos escravizados. (SANTOS.2008, p.4)

As atividades mais pesadas e desgastantes eram atribuídas a esses trabalhadores, que eram constantemente vigiados por capatazes encarregados de garantir o cumprimento das tarefas e aplicar punições. As condições de vida eram tão severas — marcadas por jornadas exaustivas, alimentação insuficiente e maus-tratos — que a expectativa de vida de um homem escravizado dificilmente ultrapassava dez anos após sua chegada.

Além da exploração física, havia também barreiras sociais e profissionais impostas para impedir a ascensão de negros e mestiços. Como aponta Cunha (2000):

> Corporações de ofício criaram normas que restringiam a presença de pessoas negras, mulatas, mouros e judeus em determinadas atividades, reforçando a ideia de que esses grupos pertenciam a categorias consideradas “inferiores”. Esse processo contribuiu para o “branqueamento” de profissões e para a exclusão sistemática de

grupos racializados. (CUNHA. 2000, p.17)

Diversos fatores levaram os colonizadores portugueses a adotar o trabalho escravo, e suas consequências deixaram marcas profundas na sociedade brasileira. A herança desse sistema se reflete no preconceito racial, na desigualdade social e nas dificuldades históricas enfrentadas pela população negra para conquistar reconhecimento e integração plena. No século XIX, o ambiente social brasileiro era permeado por ideias racistas que dificultavam a mobilidade e a aceitação do negro, e muitos desses padrões continuaram presentes mesmo após a transição para o período republicano.

A noção de “embranquecimento” ganhou força no Brasil entre o final do século XIX e o início do XX, consolidando-se como um projeto ideológico defendido pelas elites da época. Essa visão partia da crença na superioridade da população branca e buscava transformar o perfil racial do país por meio do incentivo à imigração europeia, com o objetivo de aumentar o número de pessoas brancas e reduzir, gradualmente, a presença negra na composição demográfica nacional.

Nesse contexto, o embranquecimento passou a ser entendido como a capacidade da sociedade brasileira de assimilar negros e mestiços, desde que estes rejeitassem suas origens africanas ou indígenas. Como observa Guimarães (1995, p.56), “esse discurso se articulava com a ideia de democracia racial, formando uma narrativa que pretendia justificar desigualdades e hierarquias sob a aparência de integração”.

Mesmo após a independência, o racismo permaneceu profundamente enraizado. A população negra era pressionada a negar sua ancestralidade, e qualquer traço cultural ligado ao passado africano era tratado como inferior ou motivo de constrangimento. Uma das expressões desse processo foi o chamado embranquecimento biológico: muitos negros passaram a buscar parceiros de pele mais clara — especialmente brancos — como forma de ascender socialmente e, ao mesmo tempo, distanciar-se das marcas raciais que sofriam discriminação. Quando o parceiro branco também possuía melhores condições econômicas, essa união era vista como uma dupla vantagem: melhoria de status racial e de classe. Assim, aumentou a valorização de relações afetivas com pessoas de tonalidade mais clara.

A chamada “democracia racial” consolidou-se no Brasil como uma narrativa criada para sustentar relações de poder baseadas tanto na desigualdade social quanto

na hierarquia racial. Ao longo da história, o país foi marcado por práticas de exclusão e discriminação contra a população negra, marcas que permanecem vivas na memória coletiva daqueles que sofreram — e ainda sofrem — os efeitos dessas violências. Essa ideologia, construída sobre bases históricas e sociais específicas, funcionou como um mecanismo que mascarava atitudes e comportamentos elitistas, preservando privilégios da camada dominante sob o discurso de harmonia entre as raças.

Fernandes (1965, p. 205) destaca que:

> Essa lógica só poderia ser revertida se negros e mulatos tivessem autonomia suficiente para ressignificar esse discurso, transformando-o em instrumento de ampliação do acesso à riqueza, à cultura e ao poder. Em outras palavras, seria necessário que esses grupos pudessem utilizar essa narrativa em benefício próprio, rompendo com a estrutura que historicamente os marginalizou.

A escravidão africana deixou raízes profundas no Brasil, especialmente porque as atividades mais pesadas e desvalorizadas eram destinadas exclusivamente aos negros. Já os brancos ocupavam posições de comando, organizando e supervisionando o trabalho. Essa divisão reforçou desigualdades que atravessaram séculos e contribuíram para a formação de um sistema social que naturalizou a subordinação da população negra.

A CONSTRUÇÃO DO INDIVÍDUO E A CULTURA

A noção de cultura tem sido objeto de inúmeras interpretações ao longo do tempo, e seu significado continua sendo debatido na atualidade. Diversas definições surgiram ao longo da história, e uma das primeiras formulações amplamente reconhecidas foi apresentada por Edward B. Tylor, em 1871, ao descrever cultura como um conjunto abrangente de conhecimentos, crenças, artes, valores, normas, costumes e demais habilidades adquiridas pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade (IN KAHN, 1975). Embora essa concepção tenha influenciado gerações de estudiosos, outros antropólogos — como Linton, Boas, Malinowski, Herskovits, Kroeber e Kluckhohn, Beals e Hoijer, Keesing, White, Foster e, mais recentemente, Geertz — ampliaram e reformularam o conceito, destacando que a cultura envolve modos de vida compartilhados, aprendidos e transmitidos entre pessoas e grupos.

O termo cultura, derivado do latim *colore* e *cultus*, tem sido utilizado em

> diferentes áreas do conhecimento, mas, para a antropologia, não existe hierarquia entre culturas. Cada grupo humano desenvolve formas próprias de interpretar o mundo, organizar a vida social e expressar sua identidade, e todas essas manifestações merecem reconhecimento e respeito. A trajetória da humanidade é marcada por encontros, tensões e trocas entre diferentes maneiras de viver, pensar e transformar a realidade. (SANTOS. 1983, p.3)

Atualmente, o estudo da cultura permanece central, especialmente porque contribui para enfrentar preconceitos e desigualdades que ainda se manifestam na sociedade. A cultura exerce influência decisiva na formação do indivíduo desde a infância, moldando comportamentos, valores e formas de se relacionar com o outro. Esse processo começa no ambiente familiar, se amplia na escola e se estende à convivência social mais ampla, sendo constantemente enriquecido por múltiplas referências e experiências.

> A cultura pode ser compreendida como um sistema simbólico criado pelos seres humanos, responsável por organizar e dar significado às experiências compartilhadas. É por meio dela que classificamos acontecimentos, objetos, situações e desafios do cotidiano. Sua continuidade ao longo do tempo depende das produções que cada sociedade elabora e transmite às gerações seguintes — como conhecimentos científicos, manifestações artísticas, normas jurídicas, instituições e narrativas que estruturam a vida coletiva (BRUNER, 2000, p.6).

Sob essa perspectiva, as formas de expressão cultural são perpetuadas de diferentes maneiras, passando de pais para filhos e se renovando conforme os grupos sociais interagem. A escola, nesse processo, desempenha um papel fundamental: além de ser um espaço de aprendizagem formal, ela também funciona como mediadora da diversidade cultural, contribuindo para que crianças reconheçam, valorizem e convivam com diferentes identidades.

Cabe às instituições educativas promover práticas que reduzam e enfrentem o preconceito ainda presente no ambiente escolar, favorecendo o respeito às diferenças e a construção de relações mais igualitárias. Afinal, é na escola que as crianças vivenciam diariamente múltiplas manifestações culturais, aprendem a dialogar com elas e constroem parte significativa de sua visão de mundo.

A diversidade cultural brasileira é vasta e resulta da convivência entre múltiplas etnias, tradições, hábitos, crenças, idiomas e modos de viver. Esses elementos não são apenas herdados no ambiente familiar, mas também construídos nas interações sociais, nas trocas de saberes e nas experiências compartilhadas ao longo da vida. Quando a

criança chega à escola, ela traz consigo esse repertório cultural, que precisa ser reconhecido e valorizado como parte essencial do processo educativo.

O estudante não é apenas alguém que aprende conteúdos; ele também compartilha conhecimentos, vivências e práticas culturais que fazem parte de seu grupo social. Por isso, trabalhar cultura em sala de aula significa ajudar a criança, desde a educação infantil, a compreender suas origens e perceber que o Brasil se formou a partir da mistura de diferentes povos, todos igualmente importantes e merecedores de respeito.

Desde cedo, é possível promover uma reeducação que ajude as crianças a lidar com preconceitos que, muitas vezes, são reproduzidos no ambiente familiar ou em outros espaços sociais. As práticas pedagógicas devem, portanto, estimular a igualdade étnico-racial, pois isso contribui para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e para a aprendizagem.

> Os espaços coletivos frequentados pelas crianças pequenas são fundamentais para combater qualquer forma de discriminação, racismo ou exclusão. É importante que as crianças sejam incentivadas, desde muito novas, a conhecer, reconhecer e valorizar a contribuição dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura do país. (BRASIL, 2009b)

Assim, educar vai além de cumprir tarefas formais: exige uma postura ética que acolha e respeite as diversas manifestações culturais, especialmente aquelas que historicamente sofreram discriminação. Valorizar essas expressões significa abrir caminhos para enfrentar preconceitos, ampliar o acesso aos bens culturais e promover reflexões sobre quem ensina, o que se ensina, por que se ensina e como se aprende, considerando as diferenças sociais, os interesses dos alunos e a trajetória cultural das comunidades atendidas pela escola.

A instituição escolar deve acolher, proteger, cuidar, educar e respeitar todas as crianças, reconhecendo e valorizando suas culturas. Ao mesmo tempo, precisa garantir o acesso ao conhecimento escolar e, paralelamente, legitimar os saberes produzidos pelas famílias e pela comunidade, construindo um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Segundo as orientações presentes nos documentos oficiais sobre práticas pedagógicas e diversidade:

> Cabe às instituições de Educação Infantil garantir que as crianças tenham contato, reconhecimento e respeito pelas histórias e

> manifestações culturais africanas e afro-brasileiras, além de promover ações que enfrentem o racismo e qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2010, p.21).

Para isso, é necessário que o currículo inclua conteúdos consistentes que permitam às crianças compreender a riqueza, a pluralidade e a importância das culturas de matriz africana, bem como suas contribuições para a formação histórica e cultural do povo brasileiro, especialmente da população afro-brasileira.

Diante desse cenário, torna-se essencial que o trabalho com a herança cultural africana esteja presente desde os primeiros anos de escolarização. Inserir essas temáticas na Educação Infantil não apenas amplia o repertório cultural das crianças, mas também fortalece valores de respeito, igualdade e reconhecimento das identidades que compõem a sociedade brasileira.

A CULTURA AFRO NA SALA DE AULA

Muitos brasileiros ainda desconhecem a profundidade e a origem multicultural que compõe nossa identidade coletiva. Uma forma essencial de fortalecer e legitimar a cultura afro-brasileira é ensinar, desde a Educação Infantil, o respeito à diversidade e a rejeição de qualquer atitude racista. A educação tem o papel de ajudar cada indivíduo a compreender suas raízes, oferecendo referências que permitam situar-se no mundo e, ao mesmo tempo, desenvolver sensibilidade para reconhecer e valorizar outras culturas. Como destaca Delors (2003, p.43), “conhecer diferentes tradições culturais nos torna conscientes tanto da singularidade da nossa própria herança quanto da existência de um patrimônio comum à humanidade”.

A cultura de matriz africana, marcada por resistência, valores, espiritualidade e criatividade, sobreviveu a séculos de tentativas de apagamento promovidas pela elite europeia. Apesar das violências e estratégias de destruição cultural, os povos afrodescendentes preservaram suas tradições, que continuam vivas e influentes na sociedade brasileira. A aprovação da Lei Federal nº 10.639/2003 representou um marco ao determinar que escolas públicas e privadas incluíssem no currículo o estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, com o objetivo de recuperar narrativas que foram silenciadas durante muito tempo.

> Entretanto, muitos materiais didáticos ainda reduzem a população negra ao período da escravidão, ignorando que, antes de serem

> trazidos à força para o Brasil, esses povos já possuíam sistemas culturais complexos, conhecimentos próprios e modos de vida que contribuíram significativamente para a formação da cultura brasileira (DELTON, 2010, p.87).

Por isso, é fundamental que a escola adote uma abordagem curricular que contemple a riqueza da história afro-brasileira e utilize recursos pedagógicos alinhados à Lei 10.639/03, integrando esses conteúdos ao cotidiano da Educação Infantil.

Ao fazer isso, a escola não apenas amplia o repertório cultural das crianças, mas também promove justiça histórica, combate preconceitos e fortalece a construção de uma sociedade mais igualitária.

Reconhecer a diversidade cultural presente no Brasil é fundamental para compreender a complexidade do país e das relações sociais que o constituem. Essa pluralidade não se limita a ideias ou valores abstratos; ela se manifesta nas formas de viver, agir e interagir que caracterizam diferentes grupos sociais. Como destaca Santos (1987, p34), “estudar essas distintas maneiras de existir contribui para enfrentar preconceitos e perseguições que ainda atingem determinados segmentos da população”.

Nesse cenário, a escola desempenha um papel central como espaço de convivência e formação. Por isso, é essencial que docentes e demais profissionais da educação recebam formação contínua que os capacite a abordar a história e a cultura afro-brasileira de maneira permanente — e não apenas em datas específicas do calendário escolar. Essa prática fortalece a construção de uma consciência crítica e amplia o entendimento das crianças sobre a contribuição dos povos afrodescendentes para a sociedade brasileira.

Ao desenvolver propostas pedagógicas voltadas à Educação Infantil, é importante garantir que as crianças tenham acesso à verdadeira história da população negra, por meio de atividades que promovam o respeito às diferenças, a valorização das culturas e o reconhecimento das tradições africanas e afro-brasileiras. Dessa forma, a escola se torna um espaço de combate ao racismo e de promoção da igualdade, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e sensíveis à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou apresentar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, uma análise sobre como as instituições de Educação Infantil têm incorporado a cultura

afro-brasileira em suas práticas pedagógicas. A partir das discussões sobre cultura — especialmente a de matriz africana — torna-se evidente que ainda há um longo caminho para que a sociedade desenvolva uma consciência plena sobre a importância da igualdade racial e da superação de qualquer forma de preconceito.

A Lei Federal nº 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, representa um marco fundamental para promover transformações no reconhecimento, na valorização e no respeito às trajetórias de resistência dos africanos escravizados e de seus descendentes. Essa legislação busca reparar silenciamentos históricos e garantir que a verdadeira história da população negra seja ensinada nas escolas.

Os resultados da pesquisa evidenciam que inserir a cultura afro-brasileira no cotidiano escolar — desde a Educação Infantil — é essencial para a formação de crianças mais conscientes, críticas e respeitosas. O currículo precisa contemplar práticas que valorizem as diferenças, permitindo que a escola se torne um espaço que reflita a diversidade presente na sociedade. Assim, as crianças podem compreender seu papel como sujeitos sociais e reconhecer sua participação na construção da história do país.

Nesse sentido, cabe aos profissionais da educação desenvolver propostas pedagógicas que promovam a igualdade étnico-racial e que integrem, de forma efetiva, conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira. A sala de Educação Infantil deve ser um ambiente que acolha a pluralidade, estimule o respeito e incentive atitudes de combate ao preconceito. Ao vivenciar experiências que valorizem a diversidade, as crianças tornam-se mais preparadas para atuar como agentes de transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 9 dez.1969. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília, 2010.

_____História e Cultura Africana e afro-brasileira na Educação Infantil. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009POR.pdf

DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

FERNANDES, F. A Integração do Negro na Sociedade de Classes. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1965.

FREITAS, D. A Inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil. Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Departamento de Educação – Campus I, 2011. Disponível em: http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/A-INSER%C3%87%C3%83O-DA-HIST%C3%93RIA-E-DA-CULTURA-AFRO-BRASILEIRA-NA-EDUCA.pdf

GABRIEL, L; Maria, C. Diversidade Cultural um Desafio na escola. Acesso em 16 Jun. 2015.

KAHN, J. El concepto de cultura: textos fundamentales. Barcelona:Anagrama,1975.

MARCIA, T.A cultura e a formação do ser humano: sobre o acesso a cultura. Disponível em http://www.blogacesso.com.br/?p=1276.

MARCONI, M; PRESOTTO, Z. 6ªed. -3. Antropologia uma introdução. Reimpr.-São Paulo: Atlas,2007.

SANTOS, H. Discriminação Racial no Brasil. Disponível em: http://www2.tjce.jus.br:8080/esmec/wp-content/uploads/2008/10/discriminacao_racial_no_brasil.pdf.

SANTOS, J. O que é cultura. Coleção primeiros passos. Editora brasiliense, 1983.

_____. O que é cultura. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Gosto de África. São Paulo: Onda Livre, 2000.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SORAIA MILENA SOUZA FRANCA MAGALHÃES BISERRA

RESUMO

A criança, desde muito cedo, manifesta seus primeiros entendimentos sobre o mundo por meio de marcas espontâneas: traços soltos, formas desconexas e registros que, à primeira vista, parecem não ter lógica. Muitas vezes, esses gestos são subestimados pelos educadores, que nem sempre reconhecem seu valor ou possuem preparo para explorar o desenho como parte do processo educativo. Quando o ato de desenhar é utilizado de maneira sensível às necessidades infantis, ele se transforma em uma experiência rica e envolvente. A atividade permite que os pequenos expressem desejos, emoções e imaginação, além de proporcionar vivências lúdicas que ampliam sua percepção sobre si mesmos e sobre o ambiente que os cerca. Entretanto, o avanço das tecnologias tem incentivado práticas que substituem o contato direto com materiais tradicionais. Em muitos casos, a criança apenas seleciona cores com o mouse, o que reduz a vivência tátil e sensorial proporcionada pelo lápis, pelo papel e pelos movimentos manuais. A elaboração desta proposta se fundamenta na importância de compreender o desenho como um recurso pedagógico significativo para o desenvolvimento infantil. Seja em atividades recreativas ou estruturadas, o desenho contribui para aprimorar a coordenação motora, fortalecer a expressão pessoal e favorecer a construção de referências culturais.

Palavras-chave: Desenho; Marcas; Vivências Lúdicas.

INTRODUÇÃO

O desenho constitui um instrumento poderoso para o trabalho docente, pois permite que a criança explore ideias, organize pensamentos, manifeste emoções e construa interpretações próprias sobre o mundo. Além de favorecer a expressão, ele possibilita ao educador observar comportamentos, identificar interesses e compreender aspectos subjetivos do desenvolvimento infantil. Portanto, o desenho se torna uma via de acesso ao universo interno da criança.

Quando analisamos atentamente um desenho, percebemos que ele carrega mensagens, intenções e significados. A leitura dessas produções permite ao professor levantar hipóteses, compreender sentimentos e acompanhar o percurso de aprendizagem. O desenho, portanto, não é apenas uma atividade estética, mas uma linguagem que revela modos de pensar, imaginar e sentir.

O ato de desenhar antecede muitas aprendizagens formais e acompanha o desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida. Na psicologia, o desenho é compreendido como manifestação simbólica, expressão de potencialidades e forma de organização mental. Desde os primeiros rabiscos, a criança experimenta movimentos, testa possibilidades e constrói relações entre corpo, gesto e pensamento. Essa prática, que remonta à pré-história, continua sendo uma forma de comunicação e registro até os dias atuais.

Os professores que participaram da pesquisa demonstram conhecimento sobre o tema, mas ainda precisam fortalecer sua atuação no campo da Arte, já que é nesse componente curricular que o desenho ganha espaço estruturado e intencional. A formação docente contínua é indispensável para que o professor compreenda as especificidades da expressão gráfica infantil e saiba como utilizá-la de maneira pedagógica.

Trabalhar com desenho é desafiador, mas também extremamente enriquecedor. Essa prática contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social, além de favorecer a futura alfabetização, pois estimula a coordenação, a percepção visual e a organização espacial. Para que isso aconteça, é necessário que o professor planeje atividades que respeitem o contexto, a idade e as necessidades das crianças.

O educador desempenha papel central nesse processo. Ele não é apenas alguém que facilita a aprendizagem, mas um profissional que provoca, incentiva, amplia repertórios e cria condições para que a criança explore diferentes possibilidades expressivas. Na Educação Infantil, não se espera que o professor utilize técnicas

complexas; o mais importante é garantir liberdade criativa, acolhimento e oportunidades de experimentação.

A arte, nesse nível de ensino, não se resume a copiar modelos ou colorir figuras prontas. O desenho é uma forma de expressão autêntica, que revela a maneira como a criança percebe o mundo e compreende sua própria experiência. Ele representa aquilo que ela consegue enxergar, sentir e elaborar em sua etapa de desenvolvimento, sendo, portanto, uma linguagem legítima e fundamental.

Além disso, o desenho contribui para a construção da autonomia, pois permite que a criança tome decisões, escolha materiais, organize ideias e experimente diferentes formas de representação. Ele também favorece a autoestima, já que a criança se reconhece como autora de suas produções e percebe valor em suas criações.

Desde tempos remotos, muito antes do surgimento da escrita, os primeiros grupos humanos já utilizavam imagens para registrar acontecimentos. Os habitantes das cavernas deixavam marcas nas paredes rochosas, representando cenas do cotidiano, como forma de preservar aquilo que viviam. Como afirma Sio (2004, p. 04), “mesmo sem um sistema formal de escrita, esses registros visuais permitiram que gerações futuras compreendessem aspectos essenciais da vida pré-histórica”.

As figuras gravadas nas rochas — animais, plantas, pessoas e símbolos — funcionavam como um meio de comunicação entre comunidades nômades e revelam como esses povos interpretavam o mundo. O desenho, portanto, acompanha a humanidade desde seus primórdios, servindo como expressão simbólica e como forma de transmitir conhecimento. Trinchão e Oliveira (1991, p. 159) destacam que “essas representações estavam ligadas às crenças, aos rituais e ao desejo de interagir com as forças da natureza, além de preservarem informações sobre a existência humana”.

No Egito Antigo, a prática do desenho assumiu novas funções. As imagens registradas em templos, túmulos e construções revelam aspectos da organização social, das crenças e da sabedoria daquele povo. Os egípcios são frequentemente reconhecidos como pioneiros no uso sistemático do desenho, especialmente em atividades ligadas à arquitetura e aos rituais funerários. Como observam Trinchão e Oliveira (1991, p. 159), “os traços serviam como linguagem técnica entre os responsáveis por projetar e construir obras monumentais, além de eternizar a trajetória dos mortos”.

Na Grécia, o desenho atingiu um nível de refinamento que marcou profundamente a cultura ocidental. A representação gráfica era valorizada pela

liberdade e pela naturalidade, refletindo a visão de que o ser humano era o centro da experiência e da compreensão do mundo. Segundo Trinchão e Oliveira (1991, p. 160), “o desenho grego tinha funções religiosas e políticas, sendo incorporado às construções públicas — como teatros, edifícios e vias — e servindo como forma de comunicação e expressão entre diferentes povos”.

Durante a Idade Média, o domínio exercido pela Igreja Católica influenciava profundamente todas as formas de expressão, e o desenho não fugia a essa regra. As imagens produzidas nesse período tinham como principal função reforçar a devoção religiosa e representar o universo simbólico controlado pela instituição eclesiástica. Como observam Trinchão e Oliveira (1991, p. 160), “o desenho tornou-se um instrumento capaz de expressar a autoridade da Igreja tanto no campo social quanto no político, especialmente por meio da arte sacra”.

Com o advento do século XV, ocorre uma transformação significativa: o desenho passa a ser valorizado como base essencial da criação artística. Diferentemente do período medieval, os artistas desse momento buscavam reproduzir a realidade com precisão. Faria (2014, p. 1) destaca que “os pintores dominavam conhecimentos de anatomia e utilizavam luz, sombra, proporção e cor para conferir maior verossimilhança às figuras representadas”.

O termo “desenho” surge oficialmente na língua portuguesa no século XVI, associado inicialmente à ideia de planejamento estratégico, como relata Derdyk (1989, p. 32), ao mencionar uma carta de D. João III relacionada às batalhas contra a invasão holandesa no Recife.

Nos séculos seguintes, o interesse pelo desenho infantil começa a ganhar espaço, impulsionado pelos estudos da psicologia experimental, conforme aponta Mèredieu (2006, p. 2). Outras áreas do conhecimento — como pedagogia, sociologia e estética — também passaram a reconhecer o valor dessas produções.

A partir da segunda metade do século XIX, consolida-se a compreensão de que a criança não precisa reproduzir modelos adultos nem treinar habilidades para imitá-los. Iavelberg (2013, p. 8) ressalta que o essencial é permitir que a criança crie a partir de sua própria imaginação. A concepção de desenho infantil na educação acompanhou os movimentos artísticos de cada época, como o Impressionismo, o Expressionismo e o Modernismo, que influenciaram a forma como a produção gráfica das crianças passou a ser entendida e valorizada.

A CRIANÇA E O DESENHO

O desenho acompanha a criança desde muito cedo, esteja ela frequentando a escola ou não. Ao entrar em contato com lápis e papel, ela percebe que pode registrar marcas, ideias e experiências. Quando esses materiais não estão disponíveis, a criança encontra outros suportes — paredes, pisos ou objetos — para expressar aquilo que deseja comunicar.

Os desenhos infantis funcionam como uma forma de mostrar aquilo que chamou sua atenção, revelando sua maneira particular de perceber o mundo. Mesmo quando surge de forma espontânea, essa prática envolve elementos artísticos. Como afirma Souza (2010, p. 10), “o desenho constitui uma manifestação artística que permite transformar imaginação e imagens internas em registros visuais”.

Para a criança, desenhar é uma forma de representar mentalmente aquilo que observa ou imagina. Piaget e Inhelder (2011, p. 61) descrevem “o desenho como uma forma simbólica situada entre o faz-de-conta e a imagem mental, combinando prazer lúdico e tentativa de imitar aspectos da realidade”.

Além disso, o desenho funciona como um meio de comunicação. Muitas crianças gostam de rabiscar, criar formas indefinidas ou experimentar diferentes tamanhos e traços. Quando a criança utiliza o desenho para se expressar, ele se torna uma linguagem — um modo de dialogar com o outro. O choro é sua primeira forma de comunicação, mas, com o desenvolvimento, surgem novas maneiras de se expressar, entre elas o ato de desenhar (SOUZA, 2010a).

Silva e Tavares (2011, p. 4) destacam que:

> A criança não nasce sabendo desenhar; ela constrói esse conhecimento a partir das estruturas mentais que lhe permitem interpretar o mundo. Assim, o desenho não é apenas uma reprodução de objetos, mas uma interpretação pessoal e simbólica.

Quando desenha, a criança está traduzindo sua visão de mundo. Seu desenho carrega intenções e significados que precisam ser observados com sensibilidade. Moreira (1993 apud SILVA; TAVARES, 2011, p. 5) afirma que “o desenho infantil é uma marca própria da criança, funcionando como escrita antes mesmo da alfabetização”. Por meio dele, ela expressa medos, descobertas, alegrias e tristezas. Cada traço revela que pensamento e emoção caminham juntos no processo de criação.

O desenho funciona como um elo entre a criança e as pessoas ao seu redor, mesmo quando ela ainda não tem plena consciência disso (DERDYK, 1990). Em seus

traços, aparecem figuras familiares — pai, mãe ou ambos — revelando vínculos afetivos e a relação que estabelece com o ambiente em que vive. Sio (2004, p. 9) observa que, ao concluir um desenho, a criança passa por uma experiência intensa: ela observa o que produziu, avalia, decide se quer guardar, entregar a alguém, descartar ou até rasgar, exercendo total domínio sobre sua criação.

Para a criança, o desenho é um meio de traduzir sentimentos, desejos e pensamentos. Ele funciona como uma porta de entrada para seu mundo interno, permitindo que invente personagens, crie regras e atribua significados próprios às imagens que produz. Por isso, ela se sente livre para manipular o papel como quiser — inclusive amassá-lo, perfurá-lo ou rasgá-lo. Ferreira (2005) destaca que essas ações não devem ser reprimidas, pois fazem parte do desenvolvimento natural; a intervenção do adulto pode prejudicar esse processo.

Derdyk (1989, p. 63) afirma que:

> Os rabiscos infantis nascem de uma atividade imaginativa intensa, na qual o corpo inteiro participa. O lápis torna-se uma extensão da criança, funcionando como um canal entre seu movimento e o suporte onde registra suas ideias.

O desenho, portanto, cumpre múltiplas funções. Ele aparece em diferentes momentos e com diversas finalidades, desde o simples prazer de rabiscar até a criação de representações mais elaboradas. O Dicionário Aurélio (1971, p. 451) define o desenho como “a criação de formas sobre uma superfície por meio de linhas, pontos e manchas, podendo ter objetivos lúdicos, artísticos, científicos ou técnicos”.

Costa et al. (2012, p.67) explicam que o desenho infantil evolui por etapas que refletem o amadurecimento da criança e sua capacidade de representar o mundo. Essas fases, entendidas como formas de expressão e comunicação, são descritas pelos autores da seguinte maneira:

> **Garatuja:** corresponde aos primeiros traços desordenados, feitos pelo simples prazer do movimento. Não há intenção de formar figuras; o foco está na experiência corporal e no contato com a cor.
> **Pré-esquemática:** os rabiscos passam a ser mais controlados e surgem formas simples, como círculos e quadrados. Algumas representações começam a aparecer, como o sol em forma de asterisco. Crianças com deficiência intelectual tendem a permanecer mais tempo nessa etapa.
> **Esquemática:** o desenho ganha identidade própria. A criança passa a representar sua realidade e suas vivências. Surge a noção de linha de base — chão, céu, mar — que organiza os elementos da imagem em planos distintos.

> **Realismo visual:** há ampliação das formas e maior detalhamento. As proporções tornam-se mais equilibradas e as cores passam a ser usadas de maneira mais específica, relacionadas ao objeto representado.
> **Naturalista:** os desenhos começam a refletir temas associados ao gênero e apresentam maior precisão nas proporções, especialmente nas figuras humanas. Também aparece a intenção de sugerir movimento.

Essas etapas mostram que o desenho não serve apenas como meio de comunicação, mas também como instrumento para o desenvolvimento motor, emocional e perceptivo. Ele favorece a aprendizagem tanto dentro quanto fora da escola, acompanhando a compreensão contemporânea de infância — que reconhece a criança como sujeito com modos próprios de pensar e criar. Como afirma Mèredieu (2006, p. 3), “o reconhecimento das particularidades da mente infantil permitiu compreender a originalidade de seu desenvolvimento e a especificidade desse universo”.

O TRABALHO DOCENTE E O DESENHO

Para muitos profissionais que atuam com crianças pequenas, o desenho ainda é tratado como uma atividade secundária, algo para preencher o tempo. No entanto, quando incorporado ao cotidiano da sala de aula, ele deve provocar reflexão e investigação. Silva e Tavares (2011, p. 06) ressaltam que “o educador precisa adotar uma postura investigativa, incentivando a criança a explorar, perguntar e buscar respostas”.

Diante disso, torna-se evidente a importância de uma formação específica para quem trabalha com crianças de zero a cinco anos. Derdyk (1989) já apontava que a formação docente, muitas vezes, apresenta lacunas e fragilidades, o que impacta diretamente a qualidade do trabalho pedagógico.

O acesso à formação inicial e continuada ainda representa um desafio significativo na Educação Infantil. Kramer (2006) destaca que

> A qualificação dos profissionais — tanto professores quanto gestores — exige esforços articulados entre os diferentes níveis de governo. Essa formação deve ocorrer tanto para quem já está em exercício quanto para quem está iniciando sua trajetória profissional.

Assim, a formação docente não pode ser vista apenas como um recurso para

aperfeiçoar práticas pedagógicas, mas como um direito fundamental dos profissionais e da sociedade, que demanda uma escola pública de qualidade. Kramer (2005, p. 224) afirma que “processos formativos podem, sim, promover mudanças, desde que partam da realidade concreta das instituições e das experiências dos educadores”.

É essencial que o professor mantenha um olhar crítico e reflexivo sobre sua prática, considerando o contexto em que atua. Muitas vezes, há um distanciamento entre o que se pensa e o que se realiza pedagogicamente, o que reforça a necessidade de formação contínua. Quando o educador compreende as etapas do desenvolvimento infantil e as teorias que fundamentam esse processo, ele consegue respeitar e estimular a aprendizagem em cada fase — inclusive por meio do desenho.

Para atuar com qualidade na Educação Infantil:

> O professor precisa compreender não apenas as características das crianças e suas etapas de desenvolvimento, mas também dominar as teorias que fundamentam o ensino, as metodologias específicas e sua articulação com práticas pedagógicas amplas (IAVELBERG, 2003, p. 53).

Por isso, torna-se essencial investir em processos formativos voltados exclusivamente para esse segmento.

Oliveira (2003) destaca que “o educador que trabalha com crianças pequenas deve assumir uma postura investigativa, capaz de analisar diferentes modos de aprender, incluindo atividades que envolvem o desenho”. Silva, Schult e Machado (2008, p. 1) acrescentam que

> O professor também leva para sua prática suas próprias vivências emocionais, sendo necessário reconhecer sentimentos, lidar com frustrações e construir um ambiente acolhedor, no qual a criança se sinta segura para expressar suas emoções.

Nesse sentido, o desenho torna-se um recurso potente para que as crianças manifestem aquilo que sentem ou desejam. Iavelberg (2003, p. 86) afirma que, desde muito cedo, a criança age, pensa e atribui significados às experiências que vivencia por meio do desenho, transformando essa prática em uma forma de reflexão e expressão.

O desenho precisa estar presente em todas as etapas da aprendizagem, sendo valorizado em sua forma, estrutura e intenção. Quando a criança registra no papel aquilo que percebe, ela tenta representar a situação tal como a compreende naquele

momento. Luquet (apud PIAGET; INHELDER, 2011, p. 61) afirma que, até aproximadamente 8 ou 9 anos, a criança busca representar a realidade, mas inicialmente desenha aquilo que sabe sobre o objeto, e não exatamente o que observa.

O desenho possui uma característica singular: ele revela a interpretação pessoal de quem o produz. Diferentemente da fotografia, que captura a imagem de forma integral e objetiva, o desenho e a pintura permitem que o sujeito selecione, destaque ou transforme elementos conforme sua percepção. Piaget e Inhelder (2011) explicam que a pintura e a gravura diferem tanto na técnica quanto na finalidade para as quais foram criadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) reconhecem o desenho como uma forma de expressão tão importante quanto a música, a dança e o teatro. Quando trabalhado adequadamente, ele contribui para o desenvolvimento infantil, estimula a criatividade e favorece a construção de significados.

Por meio do desenho, a criança desenvolve pensamento artístico, amplia sua capacidade de perceber, imaginar, refletir e afirmar sua identidade. Nesse processo, o educador tem a oportunidade de compreender melhor o aluno e identificar possíveis dificuldades.

No ambiente escolar, o desenho deve ser entendido como criação pessoal. Não cabe classificá-lo como certo ou errado, bonito ou feio, pois tais julgamentos podem inibir a criança e limitar sua liberdade criativa (BUORO, 2003). Se a criança expressa no papel aquilo que recebe do mundo, mesmo que de forma não realista, é papel do professor garantir que ela tenha liberdade para manifestar emoções, ideias e sensações, sem interferências que comprometam sua espontaneidade. O objetivo é favorecer que ela se encante cada vez mais pelo ato de criar e desenvolva sua imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que o educador esteja realmente comprometido em desenvolver propostas significativas envolvendo o desenho. Muitas vezes, essa prática é utilizada apenas como ocupação, sem propósito pedagógico, o que não contribui para a aprendizagem da criança. Hoje sabemos que aprender precisa ter sentido, pois isso torna o processo mais prazeroso e efetivo.

O desenho é um recurso extremamente valioso no trabalho docente. Ele permite que a criança explore, interprete, imagine e manifeste comportamentos, pensamentos e emoções. Trata-se de uma ferramenta que auxilia o professor a compreender melhor cada aluno e suas formas de expressão.

Quando observamos atentamente um desenho infantil, percebemos que ele não é apenas uma atividade isolada. É possível levantar questões, interpretar intenções e identificar o que a criança deseja comunicar. O desenho, portanto, pode ser lido, analisado e compreendido como linguagem.

O ato de desenhar antecede muitas aprendizagens formais. Na psicologia, ele é entendido como manifestação do potencial humano, revelando capacidades e emoções que se desenvolvem em contextos educativos e também em momentos de prazer. Desde muito cedo, a criança tem contato com o desenho, iniciando pelos rabiscos. Essa prática acompanha a humanidade desde a pré-história, funcionando como forma de registro, comunicação e expressão.

Os professores que participaram da pesquisa demonstram certa familiaridade com o tema, mas ainda precisam fortalecer sua atuação na área de Arte, já que é nesse componente curricular que o desenho ganha espaço estruturado.

Trabalhar com desenho é um desafio, mas também uma oportunidade de promover aprendizagens que favorecem, inclusive, a futura alfabetização. Cabe ao professor planejar atividades que respeitem o contexto e as necessidades das crianças.

O papel do educador é essencial nesse processo. Ele não atua apenas como mediador, mas como alguém que provoca, incentiva e amplia as experiências da criança. Na Educação Infantil, não se espera que o professor utilize técnicas complexas; o mais importante é criar condições para que a criança explore livremente.

A arte, nesse nível de ensino, não consiste em copiar modelos ou apenas colorir figuras prontas. O desenho é uma forma de expressão e de representação do universo infantil, revelando aquilo que a criança consegue perceber e compreender em sua etapa de desenvolvimento.

REERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 15.ed.

São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil:** conhecimento do mundo Brasília: MEC,1998. V.3.

DERDYK, Edith. **A representação da figura humana no desenho infantil**. São Paulo: Scipione, 1990.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

FARIA, Caroline. **História do desenho.** InfoEscola: navegando e aprendendo. Disponível em: http://www.infoescola.com/artes/historia-do-desenho/. Acesso em: 10 abr.2026.

IAVELBERG, Rosa. **Como eu Ensino Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LUQUET, G. H. **O realismo. In: O desenho infantil**. Porto Alegre: Civilização Ed., 1969. p. 123- 194.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Diretrizes para a formação de professores de educação infantil.** Pátio educação infantil, Porto Alegre, v. 1, n 2, p. 6-9, ago/nov. 2003.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A Psicologia da Criança**. 5.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2011.

PIAGET, Jean Piaget. **A formação do símbolo na criança.** Rio de janeiro: Zabar,1971.

SILVA, Aline Aparecida; TAVARES, Helenice Maria. **O desenho como fator primordial no Desenvolvimento infantil.** Revista Católica, Uberlândia, v.3, n.5, jan./jul, p.1-7, 2011.

SIO, Rosa Terezinha Gomes de. **A importância do desenho no desenvolvimento infantil crianças de 02 a 07 anos.**2004. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/.../CI/TC-CI0086.pdf. Acesso em: em: 10 abr.2026.

SOUZA, Nadia Silva de. **O ato de desenhar e sua influência no processo da escrita.** Monografia (Graduação em Pedagogia). Instituto a Vez do Mestre. 2010. Rio de Janeiro. 2010. 45f. (A).

TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa; OLIVEIRA, Lysie dos Reis. **A história contada a partir do desenho.** Disponível em: <www2.uefs.br/msdesenho/docs/historia-contada-a-partirdodesenho.pdf>. Acesso em: 10 abr.2026.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS MUSICAIS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

TALITA CAMANDAROBA CARVALHO RIBEIRO

Resumo

A musicalidade está presente na vida das crianças desde os primeiros anos de vida, manifestando-se por meio de sons, ritmos, movimentos corporais, vocalizações e interações com o ambiente. Na Educação Infantil, as experiências musicais constituem importantes possibilidades de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social e linguístico das crianças. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da musicalidade para o desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas no contexto da Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores que discutem infância, linguagem, música e práticas pedagógicas na primeira infância. O estudo evidencia que as experiências musicais favorecem a expressão corporal, a oralidade, a criatividade, a memória, a socialização e a construção de vínculos afetivos. Além disso, destaca-se o papel do professor enquanto mediador das vivências musicais, promovendo experiências significativas por meio de canções, brincadeiras cantadas, exploração sonora e movimentos corporais. Conclui-se que a musicalidade deve estar presente de forma contínua e intencional na rotina

da Educação Infantil, sendo compreendida como linguagem fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Musicalidade; Desenvolvimento infantil; Linguagem; Primeira infância.

Abstract

Musicality is present in children's lives from the first years of life, manifesting itself through sounds, rhythms, body movements, vocalizations and interactions with the environment. In Early Childhood Education, musical experiences constitute important learning possibilities, favoring children's cognitive, motor, emotional, social and linguistic development. This article aims to analyze the contributions of musicality to the integral development of babies and young children within the context of Early Childhood Education. The research was developed through bibliographic review, based on authors who discuss childhood, language, music and pedagogical practices in early childhood. The study shows that musical experiences favor body expression, orality, creativity, memory, socialization and the construction of affective bonds. Furthermore, the role of the teacher as mediator of musical experiences is highlighted, promoting meaningful experiences through songs, singing games, sound exploration and body movements. It is concluded that musicality should be continuously and intentionally present in the routine of Early Childhood Education, being understood as a fundamental language for children's integral development.

Keywords: Early Childhood Education; Musicality; Child development; Language; Early childhood.

1 INTRODUÇÃO

A música acompanha o ser humano em diferentes momentos da vida e manifesta-se de variadas formas nas experiências culturais e sociais. Na

infância, especialmente nos primeiros anos de vida, a musicalidade surge de maneira espontânea por meio das vocalizações, dos movimentos corporais, dos sons produzidos pelas crianças e das interações estabelecidas com o ambiente.

Na Educação Infantil, as experiências musicais assumem importante papel no desenvolvimento integral das crianças. O contato com canções, brincadeiras cantadas, ritmos, instrumentos e diferentes possibilidades sonoras favorece não apenas a ampliação das capacidades expressivas, mas também o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social.

Bebês e crianças pequenas interagem com a música de forma sensível e corporal. Mesmo antes da aquisição da linguagem verbal, respondem aos sons por meio de movimentos, expressões faciais, balbucios e gestos. Essas manifestações demonstram que a musicalidade constitui importante forma de comunicação e expressão na primeira infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das experiências artísticas e culturais na Educação Infantil, destacando a necessidade de garantir às crianças vivências relacionadas à música, à expressão corporal e às diferentes linguagens. Nesse contexto, a musicalidade não deve ser compreendida apenas como entretenimento ou atividade complementar, mas como prática pedagógica significativa e intencional.

Além disso, as experiências musicais contribuem para a construção de vínculos afetivos, para a socialização e para o fortalecimento das interações entre crianças e adultos. Durante as atividades musicais, as crianças observam, imitam, repetem sons, criam movimentos e exploram novas formas de comunicação.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da musicalidade para o desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores que discutem música, infância e

práticas pedagógicas voltadas à primeira infância.

Busca-se ainda refletir sobre o papel do professor enquanto mediador das experiências musicais, destacando a importância da inserção da música na rotina pedagógica da Educação Infantil de maneira significativa, sensível e participativa.

2 A MUSICALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A musicalidade está presente na infância desde os primeiros contatos da criança com o mundo. Ainda durante a gestação, os bebês entram em contato com sons, vozes e ritmos, reagindo aos estímulos sonoros do ambiente. Após o nascimento, essas experiências tornam-se ainda mais intensas por meio das interações familiares, das canções de ninar, das brincadeiras sonoras e das manifestações culturais.

Segundo Brito (2003), a música constitui uma linguagem capaz de favorecer diferentes formas de expressão e aprendizagem na infância. A autora destaca que a criança percebe o mundo sonoro de maneira sensível e exploratória, utilizando sons, ritmos e movimentos corporais para comunicar-se e interagir com o ambiente.

Na Educação Infantil, as experiências musicais contribuem para o desenvolvimento da escuta, da atenção, da memória e da coordenação motora. Além disso, favorecem a criatividade, a imaginação e a construção da identidade infantil.

Bebês e crianças pequenas demonstram grande interesse pelos sons e pelos movimentos. É comum observá-los batendo objetos, repetindo vocalizações, movimentando o corpo ao ouvir músicas e criando ritmos espontaneamente. Essas experiências fazem parte do desenvolvimento infantil e precisam ser valorizadas no cotidiano pedagógico.

A musicalidade também favorece o desenvolvimento emocional das

crianças. Muitas vezes, a música contribui para momentos de acolhimento, relaxamento e segurança emocional, especialmente em situações de adaptação escolar e construção de vínculos.

Outro aspecto importante refere-se às experiências culturais proporcionadas pela música. Por meio das canções e brincadeiras musicais, as crianças entram em contato com diferentes manifestações culturais, ampliando suas vivências e formas de compreender o mundo.

Além disso, a música favorece a construção das interações sociais. Durante atividades musicais coletivas, as crianças compartilham movimentos, observam o outro, esperam sua vez e participam de experiências grupais significativas.

Nesse sentido, a musicalidade deve ser compreendida como linguagem presente no cotidiano infantil e como importante recurso pedagógico para o desenvolvimento integral das crianças.

3 A MÚSICA COMO LINGUAGEM E FORMA DE EXPRESSÃO

Na infância, a música constitui importante forma de expressão e comunicação. Antes mesmo de dominarem a linguagem oral, os bebês utilizam sons, vocalizações e movimentos corporais para interagir com as pessoas e com o ambiente ao seu redor.

Para Jeandot (1997), a música está diretamente relacionada à sensibilidade humana, possibilitando experiências que envolvem emoção, criatividade e expressão. Na Educação Infantil, essas experiências tornam-se fundamentais para que as crianças possam explorar diferentes formas de comunicação.

A música favorece a expressão corporal e emocional das crianças. Durante as atividades musicais, elas movimentam o corpo, exploram gestos, imitam sons e demonstram sentimentos por meio das experiências sonoras.

Além disso, a musicalidade amplia as possibilidades de comunicação infantil. Muitas crianças que ainda apresentam dificuldades na oralidade conseguem expressar-se corporalmente e participar ativamente das experiências musicais.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre música e imaginação. As canções infantis despertam a curiosidade, favorecem a criação de narrativas e estimulam o faz de conta. Dessa forma, a música contribui para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade simbólica das crianças.

A repetição das músicas e das brincadeiras cantadas também favorece a memorização e a ampliação do vocabulário. As crianças aprendem palavras novas, ritmos e sequências sonoras por meio da escuta e da participação nas experiências musicais.

Além disso, as experiências sonoras possibilitam às crianças perceber diferenças de intensidade, ritmo, velocidade e timbre, ampliando suas percepções sensoriais e cognitivas.

Nesse contexto, a música deve ser compreendida como linguagem essencial na Educação Infantil, possibilitando às crianças experiências de expressão, comunicação e aprendizagem.

4 EXPERIÊNCIAS MUSICAIS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As experiências musicais contribuem significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. Na Educação Infantil, a música favorece aprendizagens relacionadas à oralidade, ao movimento corporal, à socialização, à criatividade e às emoções.

No desenvolvimento cognitivo, a música auxilia na atenção, na memória e na percepção auditiva. Durante as atividades musicais, as crianças observam ritmos, repetem sons, acompanham sequências e desenvolvem habilidades relacionadas à concentração.

No aspecto motor, as experiências musicais estimulam movimentos corporais variados, contribuindo para o equilíbrio, a coordenação motora e a percepção espacial. Bebês e crianças pequenas costumam movimentar-se espontaneamente ao ouvir músicas, demonstrando envolvimento corporal com os sons.

A musicalidade também favorece o desenvolvimento da oralidade. Ao cantar, repetir palavras e participar de brincadeiras cantadas, as crianças ampliam o vocabulário e desenvolvem novas formas de comunicação.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento emocional. A música pode favorecer momentos de acolhimento, relaxamento e segurança afetiva, especialmente na rotina da Educação Infantil. Muitas crianças encontram nas experiências musicais formas de expressar sentimentos e emoções.

No campo social, a música contribui para fortalecer as interações entre as crianças. As atividades coletivas promovem experiências de participação, cooperação e convivência.

Além disso, as experiências musicais possibilitam a valorização da diversidade cultural. O contato com diferentes ritmos, canções e manifestações artísticas amplia o repertório cultural das crianças e favorece o respeito às diferenças.

A musicalidade também pode contribuir para experiências inclusivas na Educação Infantil. Crianças com diferentes formas de comunicação e desenvolvimento conseguem participar das atividades musicais por meio dos sons, dos movimentos e das interações.

Dessa forma, a presença da música na rotina pedagógica favorece experiências amplas e significativas, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

5 O PAPEL DO PROFESSOR NAS EXPERIÊNCIAS MUSICAIS

O professor da Educação Infantil possui importante papel na mediação das experiências musicais vivenciadas pelas crianças. Cabe ao educador organizar ambientes sonoros, selecionar materiais, propor brincadeiras musicais e incentivar a participação infantil.

Segundo Freire (1996), ensinar exige sensibilidade, escuta e respeito aos saberes das crianças. Nesse sentido, o professor precisa compreender a música como linguagem presente na infância e valorizar as manifestações sonoras produzidas pelas crianças.

A atuação docente deve considerar as especificidades da primeira infância, promovendo experiências musicais significativas e adequadas à faixa etária das crianças. Bebês e crianças pequenas necessitam de atividades que envolvam movimento, exploração sonora e interação.

Além das canções tradicionais, o professor pode utilizar diferentes recursos, como instrumentos musicais, objetos sonoros, exploração corporal, parlendas e brincadeiras rítmicas. Essas experiências ampliam as possibilidades de aprendizagem e tornam as atividades mais participativas.

Outro aspecto importante refere-se à observação das crianças durante as experiências musicais. O educador precisa estar atento às formas de participação infantil, valorizando os movimentos, vocalizações e interações estabelecidas pelas crianças.

A organização do ambiente também influencia diretamente nas experiências musicais. Espaços acolhedores, com materiais acessíveis e possibilidades de exploração sonora, favorecem o interesse e a participação das crianças.

Além disso, o professor deve promover experiências musicais que respeitem a diversidade cultural e valorizem diferentes manifestações artísticas. O contato com variados ritmos e canções amplia o repertório cultural infantil.

A formação continuada dos educadores também se apresenta como elemento importante para qualificar as práticas pedagógicas relacionadas à música na Educação Infantil. O conhecimento acerca do desenvolvimento infantil e das possibilidades da musicalidade favorece práticas mais intencionais e significativas.

Nesse contexto, o professor assume papel fundamental na construção de experiências musicais que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças.

6 A MÚSICA NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inserção da música na rotina da Educação Infantil contribui para tornar os momentos cotidianos mais acolhedores, participativos e significativos para as crianças. As experiências musicais podem estar presentes em diferentes momentos do dia, favorecendo interações, organização da rotina e desenvolvimento infantil.

Canções de acolhimento, músicas para organização dos espaços, brincadeiras cantadas e momentos de relaxamento são exemplos de experiências musicais que podem integrar o cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Na primeira infância, a repetição das músicas favorece a construção de segurança emocional e reconhecimento das rotinas. Muitas crianças passam a antecipar ações e momentos do dia por meio das canções utilizadas no ambiente escolar.

Além disso, as experiências musicais favorecem a participação ativa das crianças. Durante as atividades, elas observam, imitam gestos, reproduzem sons e interagem com os colegas e professores.

Outro aspecto importante refere-se à exploração sonora dos materiais presentes no ambiente. Objetos do cotidiano, instrumentos confeccionados com

materiais recicláveis e sons corporais podem tornar-se recursos significativos para as experiências musicais.

A música também pode contribuir para momentos de transição e acolhimento emocional. Em situações de adaptação escolar, por exemplo, as canções favorecem vínculos afetivos e promovem maior segurança às crianças.

Além disso, as experiências musicais podem ser articuladas a diferentes campos de experiências previstos na BNCC, favorecendo aprendizagens relacionadas ao corpo, aos movimentos, à oralidade e às interações.

Nesse sentido, a presença da música na rotina da Educação Infantil precisa acontecer de forma intencional, contínua e significativa, valorizando as experiências infantis e as diferentes formas de expressão das crianças.

7 MUSICALIDADE, INTERAÇÕES E VÍNCULOS AFETIVOS

As experiências musicais favorecem a construção de vínculos afetivos entre crianças, professores e famílias. Na primeira infância, a música muitas vezes está associada a momentos de acolhimento, cuidado e interação.

As canções de ninar, por exemplo, representam uma das primeiras experiências musicais vivenciadas pelos bebês. Por meio da voz, do ritmo e do contato corporal, estabelecem-se relações afetivas importantes para o desenvolvimento emocional da criança.

Na Educação Infantil, as atividades musicais coletivas fortalecem o sentimento de pertencimento e participação. Durante as brincadeiras cantadas, as crianças observam o outro, compartilham movimentos e constroem experiências em grupo.

A musicalidade também contribui para o desenvolvimento da empatia e da convivência. Ao participar de experiências coletivas, as crianças aprendem a respeitar o tempo do outro, compartilhar espaços e interagir socialmente.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre música e memória afetiva. Muitas experiências musicais permanecem marcadas na infância e tornam-se referências emocionais significativas ao longo da vida.

Além disso, as experiências musicais favorecem momentos de alegria, relaxamento e expressão emocional. Crianças pequenas frequentemente demonstram entusiasmo, curiosidade e envolvimento durante as atividades relacionadas à música.

Nesse contexto, a musicalidade ultrapassa a dimensão pedagógica e constitui importante linguagem afetiva e cultural na infância.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicalidade desempenha importante papel no desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas, constituindo linguagem significativa na Educação Infantil. As experiências musicais favorecem a oralidade, a expressão corporal, a criatividade, a socialização e o desenvolvimento emocional das crianças.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a música vai além do entretenimento, configurando-se como prática pedagógica capaz de promover experiências de aprendizagem amplas e significativas na primeira infância.

As experiências musicais permitem às crianças explorar sons, movimentos, ritmos e diferentes formas de comunicação, contribuindo para o fortalecimento das interações sociais e dos vínculos afetivos.

O estudo também evidenciou a importância do professor enquanto mediador das experiências musicais. Cabe ao educador organizar ambientes

acolhedores, propor atividades significativas e valorizar as manifestações sonoras e corporais produzidas pelas crianças.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de garantir a presença contínua da música na rotina da Educação Infantil. As experiências musicais precisam ser compreendidas como direito das crianças e como parte fundamental do processo educativo.

Além disso, a musicalidade favorece experiências culturais e inclusivas, permitindo que diferentes crianças participem das atividades de acordo com suas possibilidades de expressão e comunicação.

Dessa forma, conclui-se que a música constitui importante linguagem na infância e deve estar presente de forma intencional, sensível e significativa nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, contribuindo para a formação integral das crianças desde os primeiros anos de vida.

BIBLIOGRAFIA

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

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

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

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1997.

KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade*. Brasília: MEC, 2007.

RCNEI. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

WERLE, Kelly. *Musicalização na educação infantil*. Curitiba: InterSaberes, 2011.

FAUESP

Faculdade Unificada do Estado de São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

SL EDITORA