

VOLUME 8-NÚMERO 01 | JANEIRO 2026

DATA DE PUBLICAÇÃO: 30/01/2026



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São
Paulo - v.8 n.1 – janeiro 2026 – Mensal

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

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 30/01/2026

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.1 – janeiro de 2026 – Mensal

Bibliotecário Renato Moreira de

Oliveira – CRB/8 8090

e-ISSN: 2675-1186

Editoração: SL Editora

Supervisão: Neusa Sanches Limonge

Publicada em: 30/01/2026

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 conhecimento 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 cidadania[além de promover a educação[visando o desenvolvimento sustentável do país”.

Boa leitura!

Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho



SUMÁRIO

AS POSSÍVEIS DIFICULDADES ENFRENTADAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR JAILTON SILVA DE AMORIM	05
A INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS DIGITAIS NA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO JAILTON SILVA DE AMORIM	25
O ENSINO DA ARTE AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS JAILTON SILVA DE AMORIM	33
A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR LEIA SCARPIN GARCIA	47
O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NISLENE GARCIA DE ALMEIDA	53
BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NISLENE GARCIA DE ALMEIDA	61
ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I NISLENE GARCIA DE ALMEIDA	69
O TERRITÓRIO COMO ESPAÇO VIVO DE APRENDIZAGEM RAYARA GABRIELLE DOS SANTOS TENÓRIO	79
A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO MEDIAÇÃO ESCOLAR RAYARA GABRIELLE DOS SANTOS TENÓRIO	93
ADOCIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ROSEMEIRE SOUZA BARREIRO	105
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E RESISTÊNCIA DO CORPO DOCENTE ROSEMEIRE SOUZA BARREIRO	118
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS: AVANÇOS E LACUNAS NO ATENDIMENTO A ALUNOS AUTISTAS SUELI DE FATIMA CORRÊA	131
A RELEVÂNCIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL MARIA ARLETE ALVES SARAGOSA	138
OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL MARIA ARLETE ALVES SARAGOSA	148
OS DESAFIOS DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA MARIA ARLETE ALVES SARAGOSA	160
A MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA SILVIA REGINA VALENTE RUIZ	171
O CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO E O ALUNO COM AUTISMO: TEA, DESAFIOS E OPORTUNIDADES SILVIA REGINA VALENTE RUIZ	184
ANÁLISE DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	



SUMÁRIO

SILVIA REGINA VALENTE RUIZ.....	197
EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	
VALERIA LOPES.....	211
MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS MULTIMODAIS	
VALERIA LOPES.....	228
O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA MÚSICA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I, II E MÉDIO	
VALERIA LOPES.....	244



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AS POSSÍVEIS DIFICULDADES ENFRENTADAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

JAILTON SILVA DE AMORIM

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo relatar as dificuldades enfrentadas na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo nas aulas de Educação Física Escolar. A inclusão em algumas escolas é boa, pois insere a criança autista com as crianças neurotípicas (normais), onde os dois aprendem, ou seja, o autista aprende com os colegas e os colegas aprendem através da diversidade. Outro fator importante é o acompanhamento do educador especial e monitor para alunos com necessidades especiais, e ainda a importância na busca pelo professor em uma qualificação profissional para complementar seu trabalho em relação ao aluno com autismo e a sua inclusão.

Palavras-Chave: Inclusão; Educação Física; Autismo.

Abstract

This paper aims to report the difficulties faced in the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in Physical Education classes at school. Inclusion in some schools is good, as it inserts the autistic child with the neurotypical (normal) children, where both learn, that is, the autistic learns with peers and colleagues learn through diversity. Another important factor is the accompaniment of the special educator and monitor for students with special needs, and also the importance in the search for the teacher in a professional qualification to complement his work in relation to the student with autism and his inclusion

Key words: Inclusion; PE; Autism.

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época em que a inclusão acontece com grande potência, logo o que não acontecia com muita frequência em tempos que nos antecederam, hoje se torna um rotineiro trabalho de tentativa na efetivação dela, referindo-se a diversos tipos de necessidades especiais.

Teixeira (2016) afirma que os transtornos do espectro autista apresentam uma incidência estimada em 1% das crianças e adolescentes em todo o mundo, segundo diversas pesquisas internacionais realizadas nos Estados Unidos, na Europa e na Ásia.

Muito se tem discutido sobre as práticas pedagógicas que envolvem o lúdico como prática educativa para as aulas de Educação Física e a inclusão de alunos autistas nas atividades e as contribuições que ele tem para o processo de aprendizagem no geral.

Jogos, cantigas de roda, teatro, são atividades que despertam a vivência da criança no mundo imaginário, tanto a criança autista como a não autista. Os autistas preferem atividades mais tranquilas, se assim podemos dizer, o que jogos esportivos.

Apesar de contribuir no processo de aprendizagem da criança, essas atividades ainda não são trabalhadas no cotidiano escolar, por alguns professores, alguns por ainda não estarem tão atualizados no assunto, deixam de enriquecer o aprendizado da criança em sala de aula.

A brincadeira sempre fez parte do universo infantil. Quantos adultos são pegos brincando e outros dizem que ele está voltando a ser criança, isso se dá porque a brincadeira sempre foi relacionada ao mundo infantil.

No caso da alfabetização os jogos e brincadeiras contribuem de forma significativa, enriquecendo o desenvolvimento intelectual deles, outras práticas lúdicas, trabalhadas de forma planejada e direcionada podem levar as crianças ao desenvolvimento de suas capacidades linguísticas, sensório-motor e comunicativas, quando se trabalha com essas atividades o aprendizado torna-se mais prazeroso e divertido.

2. DESENVOLVIMENTO

Acredita-se que o lúdico exerce nas crianças, no caso os autistas, o poder de desenvolvimento e transformação, ainda que o atual momento favoreça a tecnologia, é notório que este tipo de recurso é comprovadamente mais prazeroso e possibilita resgatar a criança num contexto pedagógico, promovendo assim a construção do conhecimento.

Quando um educador físico utiliza da ludicidade para realizar suas atividades, isto se torna uma motivação para os alunos. Esta motivação é acumulativa, a criança não sentira preguiça de ir para a escola no dia seguinte, porque sabe que encontrará um ambiente gostoso de ficar.

Pois os autistas têm muita dificuldade em se socializar, por isso atividades que envolva todos os alunos e que inclua o autista pode despertar, mesmo que aos poucos, o interesse nele para que se socialize.

Os jogos são de extrema importância dentro de uma sala de aula, até mesmo para não ser um ensinamento rotineiro, pois sabemos muito bem que se

utiliza na ludicidade em quase todas as séries e em quase todas as atividades em sala de aula, tanto as de alfabetização como as que tem relação com a educação física, existem muitos educadores que usam a ludicidade até mesmo para avaliações escolares.

É papel do educador mostrar aos alunos que o objetivo do jogo em sala de aula é ensinar e aprender habilidades importantes para situações escolares e de vida e que a vitória ou a perda fazem parte e que nem sempre ganhamos e algumas vezes podemos perder.

Os jogos são um recurso didático ou estratégia de ensino muito importante na educação. Eles atuam como facilitadores do processo de ensino aprendizagem e contribuem para a construção do conhecimento.

Aprender brincando é muito mais prazeroso, interessante, desafiador e valioso para as crianças, pois brincar faz parte do seu mundo e acompanha o seu desenvolvimento, e através das brincadeiras, poderá descobrir o mundo.

Segundo ORSO (1999, p. 7) “a criança precisa ser alguém que age, convivendo sadiamente com as regras do jogo da vida. Saber ganhar e perder deveria acompanhar a todos sempre”.

LARA (2004) afirma que os jogos, quando são bem elaborados e bem explorados, podem servir de estratégias de ensino, podendo atingir objetivos diversificados, que variam desde um simples treinamento, até a construção de um conhecimento específico.

Ocasionalmente os jogos poderão ser utilizados para preencher as falhas que são produzidas nas atividades escolares do dia a dia, conforme aponta Groenwald e Timm (2002):

“A aprendizagem através de jogos, como domino, palavras cruzadas, memória e outros permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido. Para isso eles devem ser utilizados ocasionalmente para sanar as lacunas que se produzem na atividade escolar diária. Neste sentido, verificamos que há três aspectos que por si só justificam a incorporação do jogo nas aulas. São estes: o caráter lúdico, o desenvolvimento de técnicas intelectuais e a formação de relações sociais”. (GROENWALD E TIMM, 2002, apud LARA, 2004, p. 23)

No caso do autismo há dificuldades de se trabalhar com jogos por possuírem dificuldades de compreensão de regras estabelecidas, além de apresentarem em sua maioria déficit de coordenação motora.

As brincadeiras em sala de aula servem para uma orientação do comportamento da criança, da visibilidade do educador quanto ao comportamento da criança também com os demais alunos.

Ao pensarmos na importância do brincar para o desenvolvimento global, encontramos na literatura que o jogo, seja ela qual for, é um meio natural da criança se expressar, já que permite libertar os sentimentos e descontentamentos, por meio da utilização do brinquedo.

Alguns educadores físicos usam a ludicidade para observar a capacidade da criança autista em ver o mundo da sua maneira, de poder mostrar da sua maneira, como interpretar as atividades do dia a dia, não só em sala de aula mais também fora dela.

O lúdico não é introduzido na vida da criança autista apenas no ambiente escolar, pelo contrário, fora do ambiente escolar é onde existe o faz- de- conta das crianças, é onde elas fazem sua realidade imaginaria, onde eles criam seu próprio mundo e acabam por introduzir a sua realidade no mundo, digamos, lúdico.

A ludicidade é um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas a presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras.

A ludicidade é de extrema importância para o desenvolvimento mental da criança. Através das atividades lúdicas a criança é livre para criar o seu mundo simbólico e é estimulada a fantasia e imaginação.

As atividades lúdicas podem desenvolver na criança a socialização, pois o educador pode dividir a sala em pequenos grupos ou pares e aplicar um jogo ou até mesmo realizar uma brincadeira, fazendo com que assim as crianças interagem com os demais colegas de sala.

O ato de brincar é algo intrínseco ao ser humano e que está presente em sua vida, sobretudo durante a infância.

Kishimoto (2008) afirma que dispor de uma cultura lúdica é dispor de um número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tal para outras pessoas.

De certo modo, compreender os jogos e as brincadeiras de determinada comunidade pode relevar sua organização social, as suas preocupações e os seus valores, de acordo com SERRÃO (1999):

Portanto, é importante o papel dos professores para aplicar o conhecimento do valor do brincar, agindo na prática, com as crianças. Brincando, a criança representa a relação do corpo e movimento, traduzido e o expressa através de gestos, e este por sua vez, relaciona-se com a apresentação, a compreensão e a percepção do mundo que a criança possui. A sociabilidade das brincadeiras e jogos permitem que se crie laços emocionais, integração produtiva e unidade do grupo. (SERRÃO, 1999, p. 99).

O momento da brincadeira é uma oportunidade de desenvolvimento para a criança. Através do brincar ela aprende, experimenta o mundo, possibilidades, relações sociais, elabora sua autonomia de ação, organiza emoções.

A utilização do brinquedo favorece contato, tornando-se objeto de expressão da criança, no qual irá expressar suas fantasias, desejos e experiências reais, de forma simbólica.

Observa-se que o lúdico é importante para o desenvolvimento infantil, pois possibilita a aproximação com os profissionais que fazem parte de sua rotina e seu processo de desenvolvimento, a expressão de sentimentos e emoções, além de favorecer socialização pelo contato com outras crianças presentes na escola, na comunidade, em casa ou outros locais que a criança autista frequenta.

A aprendizagem segundo PIAGET (1974) geralmente é provocada por situações criadas pelo educador e é determinada por uma situação interna. Sendo a aprendizagem provocada ela, portanto, se opõe a espontaneidade.

A aprendizagem situa-se como um processo de aquisição em função da experiência. A transformação do objeto depende, em cada momento, dos esquemas assimiladores disponíveis do sujeito.

Às vezes os pais não têm conhecimento do valor da brincadeira para o seu filho. A ideia muitas vezes divulgada é a de que o brincar seja somente um entretenimento, como se não tivesse outras utilidades mais importantes.

Todos nós não só precisamos, mas também gostamos de atenção. Só que alguns requerem um pouco mais, pois tem dificuldades maiores ou necessidades específicas ou especiais e, portanto, precisam de atendimento especial ou diferenciado, principalmente nas aulas de educação física.

Entende-se por necessidades específicas ou especiais, a necessidades dos alunos ou das crianças, que priorizam no processo de ensino aprendizagem, tendo em vista um desenvolvimento integral da criança.

O autismo é um transtorno que surge precocemente nos primeiros anos de vida da criança e que envolve a perda significativa na comunicação, na socialização e na capacidade imaginativa.

As crianças autistas, na maioria dos casos apresentam a ausência ou um atraso da linguagem oral, o uso repetitivo da linguagem, dificuldades em manter contato visual, falta de interesse em relacionamento com pares, ausência de espontaneidade e definição de determinados objetos.

O autismo passou a ser considerado legalmente como deficiência e toda escola pública, estando preparada ou não, passa a ter obrigação de incluir os alunos autista.

Sabemos que o desenvolvimento da criança se dá com a sua interação com o meio, porém a profundidade dessa interação dependera de sua capacidade para interagir, e no caso do autista esta é a sua maior dificuldade.

Para poder proporcionar experiencias positivas, que fortaleçam o autoconceito, é necessário conhecer o nível de desenvolvimento e sugerir atividades compatíveis a ela.

Convém lembrar que, se a idade mental pode condicionar as possibilidades no nível cognitivo, a idade cronológica e as experiencias vividas influenciam o interesse e podem determinar a motivação.

A inclusão enquanto força potencial para a renovação da escola frequentemente encontra obstáculos.

As pessoas envolvidas podem sentir-se aliviadas se um aluno com autismo simplesmente consegue estar presente na aula sem prejudicar os demais alunos, sem precipitar desastres previstos e assim não questionar a prática da escola.

Sabe-se que a inclusão significa muito além de colocar os alunos com autismo nas escolas e nas aulas de educação física.

Tais alunos precisam ser, de fato, incluídos como membros iguais e valorizados da classe e, para tal, é importante que os professores da rede regular, em colaboração com o professor de educação especial e o professor de educação física dominem estratégias para adaptar o currículo, tornando-o flexível e desafiador para todos os alunos.

Por conta da diversidade de alunos incluídos nas salas de aulas regulares, é importante que os educadores tenham uma visão crítica do que é exigido de cada aluno.

Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para se adequarem as necessidades, as habilidades, aos interesses e as competências singulares de cada aluno.

A atividade física para crianças autistas, deve ter enfoque para condicionamento físico, equilíbrio e movimentos básicos, desenvolvendo assim os movimentos fundamentais e locomotores.

Cabe ao educador físico contribuir para que esta criança desempenhe, correta e produtivamente, todas as atividades propostas a ela. (WINNICK, 2004).

Uma recomendação é que o professor esteja ciente de que incluir nas aulas de educação física não é apenas adaptar a disciplina, mas sim adotar uma perspectiva educacional que valorize a diversidade e que seja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva.

O educador físico também pode auxiliar dando sugestões aos familiares de como estes podem comportar em casa, de maneira que se envolvam no processo de inclusão de seus filhos.

Muitas vezes os mecanismos educacionais que são desenvolvidos em sala de aula não têm segmento no ambiente familiar.

A educação física oferece às autistas novas formas de expressão, além de obter um grande benefício a saúde e melhora nas áreas psicomotora, social e cardiovascular, diminuindo comportamentos como: falta de atenção, impulsividade e hiperatividade.

O desenvolvimento e a aprendizagem de autistas precisam de tempo e espaço para acontecer, porque são processos complexos.

É importante que o educador saiba mediar e interagir com o aluno e que conheça as características dele, para ajudá-lo no processo de ensino aprendizagem.

A relação fundamental envolvida em todo o desenvolvimento e em toda a aprendizagem é a assimilação, como sendo a integração de algum tipo de realidade numa estrutura (PIAGET, 1974). Há aprendizagem quando há assimilação ativa.

A aprendizagem é a função dos instrumentos lógicos a disposição dos indivíduos.

Segundo FRIEDMANN (2005, p.57), “Piaget dá muita importância ao caráter construtivo do desenvolvimento cognitivo na criança, rejeitando a visão de que as ideias são inatas, adquiridas sem esforço ou transmitidas hereditariamente. Também reconheceu que o desenvolvimento intelectual é produto da própria atividade da criança, que não para de estruturar e reestruturar seu próprio esquema, de construir o mundo à medida que o percebe”.

A aprendizagem depende em grande parte da motivação, ou seja, as necessidades e os interesses da criança são mais importantes que qualquer outra razão para que ela se dedique a uma atividade.

A aquisição dos conhecimentos se dá pelo desenvolvimento que sempre resulta de uma interação entre o sujeito e o meio.

Usando como instrumento metodológico, a partir de um roteiro proposto, o educador poderá utilizar jogos como auxiliares em procedimentos de

diagnósticos na análise de elementos cognitivos, afetivos ou sociais, em bora não possamos separar tais aspectos.

Segundo alguns estudiosos como Henry Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget, o desenvolvimento humano ocorre por intermédio das trocas que se estabelecem durante toda a vida entre os indivíduos e o meio, e não em ações isoladas de fatores genéticos, e tampouco de fatores unicamente ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento.

Uma questão que chama atenção é o fato de as crianças preferirem atividades de movimento como, atividades com dança e de fazerem gestos, imitando os animais, lenço atrás, atividades realizadas no parque, sendo uma forma de interagirem com os colegas e extravasarem as energias.

Kishimoto (2010) aponta a necessidade da criação de espaços como sala de jogos e cantos que permitam às crianças ter mais liberdade e possibilidades diferentes nos seus movimentos e enfatiza “A satisfação da necessidade do prazer por meio das brincadeiras permite à criança uma forma de exploração mais centrada nas qualidades do objeto” (KISHIMOTO, 2010, p. 81).

Portanto, para trabalhar com a ludicidade, o educador deve observar e avaliar seus alunos, para que tome decisões coerentes e que atendam às necessidades das crianças.

Weiss (1999) observa ainda que, “todo profissional que trabalha com crianças sente que é indispensável haver um espaço e tempo para a criança brincar e assim melhor se comunicar, se revelar”.

Diante disso, para que a ludicidade se torne uma realidade no contexto escolar, é necessário refletir sobre a formação lúdica dos professores da educação infantil.

Santos (1997) defende que “a formação lúdica valoriza a criatividade, o cultivo da sensibilidade e a busca da afetividade e permite ao futuro educador conhecer-se melhor, explorar e descobrir os seus limites, possibilitando-lhe formar uma visão clara sobre o jogo e o brinquedo na vida da criança”

Ainda, quanto ao comportamento dos alunos Vygotsky Apud Wajakop enfatiza:

É na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A criança vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que é na realidade. Para este pesquisador, o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança. A ação infantil na esfera imaginativa, em uma situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas aparecem no brinquedo, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. Ao brincar a criança muda o seu comportamento, através do brinquedo ela sai do real e entra em momentos de pura imaginação, sai até mesmo de suas atitudes do cotidiano. Os jogos e as brincadeiras dão uma aproximação à resolução e a superação das dificuldades, possibilitando assim melhoria do bem-estar da criança, pois as atividades lúdicas possuem um poder de libertação, de independência e de grande importância para a sua vida (Vygotsky, apud WAJSKOP, 2009, p.32).

De acordo com Kishimoto:

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como um importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproxima-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola (1994, p.13)

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

Percebemos desse modo que brincando a criança aprende com muito mais prazer, destacando que o brinquedo, é o caminho pelo quais as crianças compreendem o mundo em que vivem e são chamadas a mudar.

Existem amplos aspectos que devem ser considerados, não se devendo de forma alguma subestimar esta atividade, que é, sem dúvida, essencial para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

As atividades consideradas lúdicas, representadas pelos jogos, brinquedos e dinâmicas diversas, são manifestações presentes no cotidiano das pessoas e, portanto, na sociedade desde o início da humanidade.

Contudo, o lúdico pode ser encontrado no dia a dia das pessoas, nas mais diferentes idades e situações, podendo contribuir para o desenvolvimento e o aprendizado do sujeito.

O papel do professor na educação lúdica é: Perceber a importância do desenvolvimento das atividades lúdicas em sala de aula; Estar preparado para utilizar todos os diferentes tipos de brincadeiras; Partir da realidade dos alunos; Ver as necessidades dos alunos; Buscar diversas alternativas de interação; Respeitar a criança como um todo e, assim promover o seu desenvolvimento integral; Proporcionar situações de brincar livre e dirigido que tente atender as necessidades e aprendizagem das crianças; Fazer com que as crianças descubram novas maneiras de brincar e interagir; Introduzir brincadeiras antigas com brincadeiras atuais.

Estamos na era dos brinquedos eletrônicos acompanhados de um manual descritivo de maneiras de brincar, sendo assim o comodismo acaba por interferir diretamente na criatividade da criança.

Jogos eletrônicos já vem pronto, se pode ser dito desta maneira, a criança não cria regras e nem constrói sua própria brincadeira, o jogo eletrônico já vem pronto, apenas para a criança simplesmente jogar.

Claro que não se pode desmerecer esse tipo de brincadeira, pois muitas vezes pode -se construir métodos de aprendizagem em cima disso, porém a criança necessita desenvolver sua imaginação.

Ressalta-se que além de brincadeiras educativas direcionadas, o aprendizado existe quando a brincadeira livre acontece. Essa brincadeira é aquela em que a criança decide quando começar, o que brincar, ela desenvolve as regras e ela também decide quando terminar.

3. A CRIANÇA E O MOVIMENTO

A Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (S.B.P.1999) Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

Por ser uma ciência ainda em busca de bases mais sólidas, o psicomotricista ainda não tem todos os seus papéis definidos. Sabemos que ele pode atuar em conjunto com outras especificidades, mas também se percebe sua atuação clínica e institucional. Já é possível compreender que psicomotricista é o profissional da área de saúde e educação que pesquisa, ajuda, previne e cuida do homem na aquisição, no desenvolvimento e nos distúrbios da integração soma psíquica.

Nos primeiros anos de vida da criança, o aprendizado é muito importante para o seu desenvolvimento ao longo da vida. Para isso, a Educação Infantil tem seu papel fundamental utilizando métodos que possam de certa forma facilitar a absorção de todo o conteúdo ensinado. O lúdico é um dos primeiros métodos utilizados para o desenvolvimento da criança, pois brincando, a criança desenvolve a identidade e a autonomia, assim como a capacidade de socialização, através da interação e experiências de regras perante a sociedade. O brinquedo é um item essencial e dinâmico onde possibilita o surgimento de comportamentos espontâneos, é um transporte para o desenvolvimento e crescimento, onde leva a criança a descobrir seus sentimentos e sua forma de agir e reagir.

Outra etapa a se cumprir na Educação Infantil é a alfabetização que surgiu através de uma necessidade de comunicação no dia a dia da humanidade, ensina o aluno a decifrar símbolos formando palavras, ou seja, uma pessoa alfabetizada é aquela pessoa que domina habilidades básicas para fazer uso da

leitura e escrita. Já o letramento, que acompanha esse método indispensável, é levado para o lado cultural, onde ensina a criança a se desenvolver lendo, tendo prazer em fazer leituras de livros, notícias e ter ideias próprias como um uso social para a escrita e leitura.

A educação tem por finalidade propiciar o desenvolvimento pleno da criança, o jogo e a brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento sensório-motor, afetivo; cognitivo e sociocultural da mesma. Além de ser uma necessidade tanto física como emocional da criança, portanto, neste contexto a legislação visa assegurar que tais necessidades e direitos sejam garantidos e respeitados em sua totalidade.

Brasil (1961) instituiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incluiu as escolas maternais e os jardins-de-infância no sistema de ensino.

Kuhlmann (1998) afirma que as políticas educacionais na década de 70, pautaram-se na educação compensatória, ainda com um olhar voltado para suprir as necessidades básicas de cuidar, proteger e compensar as defasagens afetivas.

Brasil (1988) a Constituição Federal afirma o dever do Estado com a educação, garantindo o atendimento em creches e pré-escola as crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim a educação infantil passa a ser considerada como a primeira fase da educação básica, e o Estado e os municípios passam a oferecer creches e pré-escolas como melhoria da qualidade de vida da população.

São Paulo (2008) indica que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990, traz em seus artigos a explicitação dos direitos da criança e do adolescente referentes a vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária e profissionalização.

Brasil (1996) a LDB estabelece o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Afirmando ainda ser dever do Estado garantir o atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Brasil (1998) a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tem a finalidade de estruturar a educação e fundamentar as concepções de crianças, e visa contribuir para a construção de propostas educativas que considerem a pluralidade, diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural. Lima (2009) afirma que durante muito tempo a infância no Brasil era vista como uma fase de necessidades, portanto era tratada em instituições assistencialistas a partir da Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996, essa visão começou a mudar, pois em seus artigos traz uma perspectiva educativa para essa faixa etária, essa nova visão coloca a educação infantil como a primeira fase da educação básica. Vários estudos trazem à tona a importância da educação infantil do desenvolvimento das crianças. Lima (2009) a educação infantil detém a função de oferecer e favorecer um processo significativo de aprendizagem e desenvolvimento para essa faixa etária, visto que educar e cuidar faz parte do mesmo processo de construção do saber.

Crianças em fase de desenvolvimento; bebês de alto risco; crianças com dificuldades/atrasos no desenvolvimento global; pessoas portadoras de necessidades especiais: deficiências sensoriais, motoras, mentais e psíquicas; pessoas que apresentam distúrbios sensoriais, perceptivos, motores e relacionais em consequência de lesões neurológicas; família e pessoas da terceira idade.

Em que mercado de trabalho o psicomotricista atua? Creches, escolas, escolas especiais, clínicas multidisciplinares, consultórios, clínicas geriátricas, postos de saúde, hospitais e empresas.

A razão dos insucessos de muitas experiências educacionais pode estar na dificuldade de a escola construir ambientes educativos com as características peculiares de seu corpo docente, com as estruturas apresentadas por suas localidades e com os recortes de cada método ou teoria de ensino em prol de sua escola. É urgente que profissionais de educação descubram a importância e as diferenças entre espaços de educação formal e ambientes educativos (formais e informais). Tem-se difundido enormemente a ideia de que os recursos

e os insumos precisam chegar cada vez mais e, em grandes quantidades, à escola. Isto é importante. No entanto, é importante lembrar que recursos físicos não se educam sozinhos. Por trás dos recursos, por trás dos materiais, é preciso ter um grande profissional. Profissional este capaz de usá-los, de explorá-los e de interferir nas práticas diárias, fazendo uso destes recursos todos, sempre pensando e buscando o desenvolvimento global das crianças. (SANTIN, 1987, p. 35).

É muito preocupante o que temos visto em relação a este comportamento. Para piorar esta situação, a Psicomotricidade necessita de um mínimo de objetos para que as intervenções possam ser desencadeadas. Isto por si só já causa uma reflexão primária naquele professor que necessita desenvolver os trabalhos psicomotores nos espaços de educação infantil e nas séries iniciais. Para ele, se não houver materiais, se não houver recursos, não poderá haver trabalho psicomotor, e isso não é verdade. Um bom trabalho de Psicomotricidade na escola básica precisa de uma junção de fatores: concepção, comportamento, compromisso, materiais e espaços.

A concepção: todo e qualquer trabalho precisa primeiramente ser planejado. O não planejamento do trabalho leva o executor a sérios problemas de condução, de direcionamento das práticas e principalmente de perda do foco. Se não houver objetivos claros, se não houver uma linha de pensamento para seguir, o professor poderá começar a pegar tudo que aparece e assim acabar perdendo efetivamente a direção e os objetivos que deveriam ser propostos. O resultado disso é quase sempre caótico: o professor não consegue avaliar se o trabalho que ele executou foi bom ou não, se as ações que ele desencadeou valeram ou não a pena e se deve ou não uma prática ou outra. Toda esta problemática surge e acaba levando fatalmente o professor ao desânimo.

Afinal, como ele não percebe nenhuma modificação de comportamento, sobra-lhe somente desqualificar a teoria e a técnica que advêm dali. Outro problema considerável neste caso é a busca exagerada do professor por técnicas. Técnicas sozinhas não transformam. Além disso, as técnicas usadas mecanicamente acabam por se esgotar e, neste caso, o professor volta desesperado à fonte querendo mais uma novidade. Esta prática vira um saco sem fundo. Todos os dias, o professor quer uma ideia inovadora, uma técnica diferente, mas sua concepção não foi transformada, tampouco

constituída. É imprescindível que construamos concepções, estas sim são perenes e verdadeiras. Quando existe uma concepção na cabeça do professor, ele sempre irá encontrar no seu cotidiano uma forma de executar seu trabalho diante daquela realidade. É como se o olhar daquele professor estivesse tão comprometido que as respostas vão surgindo nestes encontros. Desta dinâmica perfeita, é que surge a verdadeira construção do professor, aquele observador, que já possui a cabeça dentro da concepção, faltando-lhe apenas que suas mãos comecem a executar. No entanto, o contrário é sempre mais triste. O professor, apenas com suas mãos comprometidas, executa muito, mas sem a menor concepção do que está fazendo. (SANTIN, 1987, p. 45).

Qualquer que seja o movimento realizado pelas crianças, eles acontecem em um espaço específico, com pessoas específicas e de um jeito também específico. Desta maneira, jamais podemos deixar toda esta riqueza de lado. O aluno precisa encontrar o outro aluno nas relações diárias. É este encontro que possibilitará a socialização e a humanização das relações. Para isto acontecer e para que o aluno possa viver os problemas e as conquistas destes atos, é imprescindível que o comportamento do professor seja de um observador/interventor, nunca de um bedel, que polícia e castiga. O observador chama a atenção, provoca a intervenção e continua a observação. Se houver necessidade de repreensão, ela se dará naquele contexto, com as especificidades daquele clima e, portanto, será sempre mais bem absorvida por todos. O comportamento é o combustível que move as relações diárias de um professor que quer construir coletividade na multiplicidade dos seres com as diferenças de cada um.

B - Comportamento: o comportamento de um professor que quer trabalhar com Psicomotricidade é sempre de um observador, afinal, é nas atividades diárias que este profissional vai introduzindo práticas com objetivos psicomotores. Não se podem dissociar as execuções. Motricidade deve estar ao lado de afetividade. São estes dois aspectos que se juntam para formar uma concepção maior que chamamos de trabalho psicomotor. Portanto, o comportamento é uma atitude de o professor não

C - Compromisso: o compromisso é sempre muito questionável. Alguns acham que ele trabalhado demais vira opressão, uma maneira de forçar o trabalho acima daquilo que se considera adequado. No entanto, dada as atuais situações da escola infantil e da escola primária, precisamos lembrar que, até

bem pouco tempo, escassas eram as atitudes verdadeiramente brasileiras aplicadas nos ambientes educativos.

Como educadores olhamos o brincar como uma possibilidade de intervenção que auxilia de forma significativa no desenvolvimento da criança, e em especial, das que se encontram na mais tenra idade. Muitas vezes, o que para a criança é um simples ato de brincar, para nós é muito mais, é um momento de aprender, de experimentar, vivenciar e desenvolver.

Quando a criança brinca, ela desenvolve os domínios cognitivo, afetivo e motor. Além de ser um momento repleto de processos e situações que privilegiam o desenvolvimento de ações internas e externas para ela. Outro fato de destaque refere-se à questão de que, por meio do brincar, a criança aprende a conviver em grupo (relações sociais), a respeitar regras, a aceitar o outro e a suas próprias limitações (emoção e afeto).

Ao brincar a criança estabelece a relação corpo e movimento, sendo traduzidos e expressos, por meio da gestualidade, e essa, por sua vez, refere-se a representação, o entendimento e percepção de mundo que a criança tem

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou mostrar as dificuldades e as irregularidades motoras que a criança com autismo possui, como também a visão que ele tem de seu próprio corpo.

O brincar também é ensinar e fazer crescer, também é construir.

A criança em idade pré-escolar conhece o mundo através do relacionamento que ela estabelece com pessoas e objetos, sendo que deste mundo fazem parte o brinquedo e os jogos, ambos assumindo diferentes modalidades e contribuindo de diferentes formas para o desenvolvimento do pensamento infantil.

Cabe ao educador por meio da intervenção pedagógica propiciar atividades significativas que levem a uma aprendizagem de sucesso.

Para que isso aconteça é necessário que o professor reflita sua prática pedagógica percebendo o aluno mais que um mero executor de tarefa, mas alguém que sente prazer em aprender.

As práticas lúdicas utilizadas no processo de aprendizagem educacional vão da brincadeira à história infantil, proporcionando na criança uma aprendizagem significativa.

Os professores veem o lúdico como uma ferramenta indispensável no desenvolvimento da criança, devendo, para isso, ser bem utilizado pelo professor.

Ao mesmo tempo, tornar-se imperativo que o professor trabalhe com essa ferramenta de acordo com as necessidades dos seus alunos.

Sendo, portanto, as atividades lúdicas uma necessidade da criança, cabe ao professor oportunizar a seus alunos atividades interessantes que os levem a uma aprendizagem mais significativa.

Assim, é fundamental e necessário que a escola implante no seu currículo o uso das atividades lúdicas, bem como oferecer aos professores condições necessárias para que possam desenvolver bem essas atividades, de modo a garantir uma aprendizagem mais criativa.

O lúdico deve ser aplicado como um agente facilitador do desenvolvimento da criança, assim pude perceber em minhas análises que o desenvolvimento ocorre com maior facilidade se houverem incentivos externos que podem ser ofertados pelo professor como um instrumento de aprendizagem.

Sabemos que o ambiente escolar é um auxiliador necessário para a formação do educando, pois este está a cada dia construindo conhecimentos e fazendo descobertas mesmo fora da escola.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, W. de A. **Lendo e formando leitores**: orientações para o trabalho com a literatura infantil. São Paulo: Global, 2004.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo, Pearson: 2015

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

LARA, Isabel Cristina Machado. **Jogando com a matemática de 5º a 8º series**. São Paulo: Rêspel, 2004.

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

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. In: PIAGET, J. & GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo, Freitas Bastos, 1974.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. In: Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação – São Paulo. Cortez, 5º ed., 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de Neto, J. C e Colaboradores. São Paulo: Martins Fonte, 1991.

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



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS DIGITAIS NA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

JAILTON SILVA DE AMORIM

RESUMO

O presente artigo analisa a influência das mídias digitais na variação linguística do português brasileiro, considerando as transformações nos modos de comunicação e interação que emergem no ambiente virtual. Com a expansão das redes sociais e dos aplicativos de mensagem, novas práticas discursivas foram incorporadas ao cotidiano, favorecendo o surgimento de neologismos, abreviações, emojis e estruturas sintáticas próprias desses contextos. A pesquisa discute como tais modificações refletem processos de mudança linguística, característicos de uma língua viva e em constante evolução, além de evidenciar a relação entre fatores sociais, tecnológicos e identitários. Também se problematiza o papel da mídia digital na intensificação da variação linguística, que se manifesta tanto na escrita quanto na oralidade mediada por tecnologias, resultando em diferentes registros e estilos comunicativos. Por fim, o estudo reforça a importância de compreender essas dinâmicas no âmbito acadêmico e educacional, reconhecendo a legitimidade das práticas linguísticas contemporâneas sem desconsiderar a relevância da norma padrão no contexto formal. Conclui-se que as mídias digitais não apenas influenciam, mas ampliam e aceleram processos de variação e mudança na língua, revelando novos caminhos para os estudos linguísticos no Brasil.

Palavras-chave: variação linguística; mídias digitais; português brasileiro; mudança linguística.

ABSTRACT

This article analyzes the influence of digital media on the linguistic variation of Brazilian Portuguese, considering the transformations in modes of communication and interaction that emerge in the virtual environment. With the expansion of social networks and messaging applications, new discursive practices have been incorporated into daily life, favoring the emergence of neologisms, abbreviations, emojis, and syntactic structures specific to these contexts. The research discusses how such modifications reflect processes of linguistic change, characteristic of a living and constantly evolving language, in addition to highlighting the relationship between social, technological, and identity factors. It also problematizes the role of digital media in intensifying linguistic variation, which manifests itself both in writing and in orality mediated by technologies, resulting in different registers and communicative styles. Finally, the study reinforces the importance of understanding these dynamics in the academic and educational field, recognizing the legitimacy of contemporary linguistic practices without disregarding the relevance of the standard norm in the formal context. It is concluded that digital media not only influence, but also amplify and accelerate processes of variation and change in language, revealing new avenues for linguistic studies in Brazil.

Keywords: linguistic variation; digital media; Brazilian Portuguese; linguistic change.

INTRODUÇÃO

A língua, enquanto fenômeno social, encontra-se em permanente transformação, refletindo mudanças culturais, tecnológicas e comportamentais da sociedade. No contexto contemporâneo, marcado pela expansão acelerada das tecnologias digitais, observa-se um impacto significativo nas práticas comunicativas, especialmente no que diz respeito ao português brasileiro. As mídias digitais — como redes sociais, plataformas de vídeo, fóruns e aplicativos de mensagens instantâneas — constituem espaços de interação que favorecem a emergência de novos usos, expressões e formas de estruturar enunciados, ampliando o repertório linguístico dos falantes.

Esses ambientes virtuais, caracterizados pela rapidez, pela informalidade e pela dinamicidade, têm contribuído para intensificar processos de variação linguística já existentes e para consolidar novas tendências, como a criação de gírias, abreviações e memes, que se difundem com grande velocidade. Tais

fenômenos não apenas evidenciam a flexibilidade da língua, mas também revelam relações sociais, identidades culturais e práticas discursivas próprias da era digital. Nesse sentido, torna-se relevante investigar como os recursos tecnológicos atuam na modificação das formas de dizer e escrever, influenciando tanto a comunicação cotidiana quanto os estudos linguísticos.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a influência das mídias digitais na variação linguística do português brasileiro, discutindo os impactos dessas interações mediadas pela tecnologia na dinâmica da língua e refletindo sobre seus desdobramentos no cenário educacional e sociocultural. A relevância do estudo reside na necessidade de compreender a língua como um organismo vivo, aberto às transformações, e de problematizar as tensões entre norma padrão e usos linguísticos contemporâneos. Com isso, busca-se contribuir para o debate acadêmico acerca das relações entre linguagem, sociedade e tecnologia na atualidade.

OBJETIVO GERAL

Analisar a influência das mídias digitais na variação linguística do português brasileiro, identificando como as práticas comunicativas em ambientes virtuais contribuem para a transformação e ampliação dos usos da língua.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar os principais fenômenos linguísticos presentes nas interações digitais, tais como abreviações, neologismos, emojis e novas estruturas sintáticas;
- Compreender como fatores sociais, culturais e tecnológicos influenciam a disseminação de novas formas linguísticas no ambiente virtual.
- Discutir as implicações dessas variações linguísticas para o ensino de língua portuguesa, especialmente no que se refere à relação entre norma padrão e usos informais contemporâneos.

- Analisar de que maneira as mídias digitais intensificam processos de mudança linguística já existentes no português brasileiro.

MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A investigação fundamenta-se na análise de textos acadêmicos, artigos científicos, livros, dissertações e teses que tratam da variação linguística, das práticas comunicativas digitais e da relação entre linguagem e tecnologia. Para complementar a análise teórica, também foram considerados registros de interações em mídias digitais amplamente utilizadas no Brasil, como WhatsApp, Instagram, X (antigo Twitter), TikTok e plataformas de comentários online, observados de forma ética e sem identificação de usuários.

A seleção do material bibliográfico ocorreu por meio de buscas em bases acadêmicas como SciELO, Google Scholar e periódicos da área de Linguística e Letras, utilizando descritores como “variação linguística”, “mídias digitais”, “linguagem na internet” e “português brasileiro”. Foram priorizadas publicações dos últimos dez

anos, visando garantir atualidade e relevância ao estudo.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise linguística e discursiva, observando recorrências, padrões de uso e fenômenos característicos da comunicação digital. As interações coletadas foram examinadas à luz dos autores selecionados, permitindo relacionar teoria e prática. Esse procedimento possibilitou compreender como as mídias digitais influenciam os processos de variação e mudança na língua, bem como suas implicações sociais e educacionais.

RESULTADOS

Os resultados obtidos a partir da análise bibliográfica e das observações de interações em mídias digitais evidenciam que os ambientes virtuais

desempenham papel central na ampliação e aceleração da variação linguística no português brasileiro. Entre os fenômenos mais recorrentes observados, destacam-se o uso frequente de abreviações (como “vc”, “pq”, “blz”), a criação de neologismos derivados de práticas digitais (“cancelamento”, “crush”, “exposed”), além da incorporação de expressões híbridas provenientes do inglês e de outras línguas amplamente veiculadas online.

Observou-se também que emojis, figurinhas e memes funcionam como recursos semióticos que complementam, substituem ou intensificam sentidos, configurando novas formas de textualidade e interação. Esses elementos contribuem para a construção de novos gêneros discursivos digitais e influenciam diretamente a maneira como os falantes expressam emoções, opiniões e identidades.

Outro resultado relevante refere-se à forte relação entre os fenômenos linguísticos e fatores socioculturais. Redes sociais como TikTok e Instagram mostram-se ambientes de grande circulação de gírias e expressões de determinados grupos, que rapidamente se difundem para outros segmentos da sociedade. A rapidez da circulação digital contribui para que usos linguísticos antes restritos a comunidades específicas ganhem projeção nacional.

Por fim, verificou-se que, apesar de muitas dessas práticas serem consideradas informais, elas não representam empobrecimento da língua, mas sim um processo natural de atualização e expansão dos recursos expressivos do português. Esses resultados reforçam a importância de compreender o ambiente digital como um espaço legítimo de produção linguística e social.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos permitem compreender que a influência das mídias digitais sobre a variação linguística do português brasileiro não se limita à criação de novos vocábulos ou ao uso de abreviações, mas envolve um processo mais amplo de reconfiguração das formas de comunicação contemporânea. As interações digitais apresentam características próprias — como velocidade, multimodalidade, hipertextualidade e forte oralização — que

modificam não apenas a maneira de escrever, mas também a forma de construir sentidos e organizar o discurso.

A presença de neologismos, gírias e empréstimos linguísticos, frequentemente analisada de forma preconceituosa, revela, na verdade, a capacidade adaptativa da língua frente às demandas sociais e tecnológicas. Como defendem diversos linguistas, a língua acompanha os movimentos culturais, sendo natural que os ambientes digitais se tornem terrenos férteis para a inovação e para a circulação acelerada de novas formas de expressão. Nesse sentido, as mídias digitais reforçam a ideia de que a variação linguística é inerente ao funcionamento da língua e está diretamente ligada às identidades e às práticas sociocomunicativas dos falantes.

Outro ponto relevante diz respeito ao papel dos recursos multimodais — emojis, figurinhas, gifs, hashtags e memes — que ampliam as possibilidades de expressão e configuram novos formatos de textualidade. Esses elementos, antes considerados externos à escrita, passam a desempenhar funções sintáticas, semânticas e pragmáticas fundamentais para a compreensão de mensagens em ambientes virtuais. Assim, o digital não apenas modifica o léxico, mas reorganiza o modo como o texto é construído e interpretado.

A discussão também evidencia desafios no campo educacional. Embora a norma padrão mantenha sua importância em contextos formais, torna-se indispensável que a escola reconheça e valorize a linguagem digital como objeto legítimo de estudo, evitando julgamentos prescritivistas que reforçam o preconceito linguístico. Integrar essas práticas ao ensino contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, que precisam transitar entre diferentes registros e esferas discursivas.

Portanto, a influência das mídias digitais deve ser compreendida como um fenômeno multifacetado, que envolve aspectos linguísticos, sociais, culturais e tecnológicos. Mais do que ameaçar a língua, essas interações revelam sua vitalidade e sua capacidade de se reinventar frente às transformações da sociedade contemporânea.

CONCLUSÃO

A análise realizada demonstra que as mídias digitais exercem influência significativa na variação linguística do português brasileiro, contribuindo para a emergência e a rápida circulação de novas formas de expressão. Os ambientes virtuais, por sua dinamicidade e amplo alcance, favorecem o surgimento de abreviações, neologismos, gírias e recursos multimodais que ampliam as possibilidades comunicativas e revelam a vitalidade da língua.

Constatou-se que esses fenômenos não representam um empobrecimento linguístico, mas fazem parte de processos naturais de mudança e adaptação da língua às transformações sociais e tecnológicas. A forte presença de elementos como emojis, memes e estruturas discursivas próprias da internet aponta para a construção de novos gêneros textuais e para a expansão de práticas comunicativas antes inexistentes no cenário tradicional.

Além disso, observou-se que as mídias digitais possibilitam a difusão de usos linguísticos oriundos de diferentes grupos sociais, contribuindo para a democratização da linguagem e para a circulação de identidades culturais diversas. Essa pluralidade evidencia a importância de se compreender a variação como elemento intrínseco ao funcionamento da língua.

No âmbito educacional, reforça-se a necessidade de reconhecer a linguagem digital como parte do repertório comunicativo dos estudantes, evitando práticas prescritivistas e valorizando a diversidade linguística. O estudo confirma que compreender essas transformações é essencial para repensar práticas pedagógicas e promover uma abordagem mais contextualizada do ensino de língua portuguesa.

Dessa forma, conclui-se que as mídias digitais não apenas influenciam, mas potencializam os processos de variação e mudança linguística, constituindo um campo fértil para pesquisas futuras e para reflexões acerca da relação entre linguagem, sociedade e tecnologia na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CRYSTAL, David. **Language and the Internet.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da mudança linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto digital.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

PRETI, Dino (org.). **Cenas da vida cotidiana na internet: comunicação, escrita e oralidade no ambiente digital.** São Paulo: Paulus, 2013.

XAVIER, Antonio Carlos. **Linguagem e tecnologias digitais: implicações para a leitura e a escrita.** Recife: EdUFPE, 2011.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O ENSINO DA ARTE AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

JAILTON SILVA DE AMORIM

RESUMO

A arte afro-brasileira ainda não tem uma definição consensual até hoje, mas continua sendo tratada uma expressão artística que se origina das tradições e culturas africanas trazidas ao Brasil pelos africanos escravizados e seus descendentes, por incorporar Religiosidade, Temática Social e Sincretismo. No entanto, o que era válido em um passado recente, não se adequa mais aos artistas negros que, apesar das influências que imprimem em suas obras, vem ganhando espaço no mercado de artes, inclusive internacional, por abordar outros temas, como a luta contra o racismo e as desigualdades sociais. Portanto, o objetivo desse artigo é desmistificar a ideia de que qualquer artista com ascendência africana é um representante da arte afro-brasileira. Para tanto, recorreremos a pesquisa qualitativa em livros, artigos, informes de galeria e biografias, cujas informações foram entrecruzadas, no intento de determinar o que foi e é arte afro-brasileira e como se deu a apropriação da temática por artistas brancos já consagrados que, indiretamente, alavancaram o surgimento de verdadeiros artistas negros que, em consequência de seus estilos peculiares e únicos, receberam diversos rótulos que se somaram e extrapolaram a categorização imposta pela chamada arte afro-brasileira.

Palavras-chave: Apropriação da temática; Arte afro-brasileira; Artistas Negros, Categorização; Rótulos.

ABSTRACT

Afro-Brazilian art still does not have a consensual definition to this day, but it continues to be treated as an artistic expression that originates from African traditions and cultures brought to Brazil by enslaved Africans and their descendants, as it incorporates Religiosity, Social Theme and Syncretism. However, what was valid in the recent past, no longer suits black artists who, despite the Afro influences they imprint on their works,

have been gaining space in the art market, including international, for addressing other themes, such as the fight against racism and social inequalities. Therefore, the objective of this article is to demystify the idea that any artist with African ancestry is a representative of Afro-Brazilian art. To do so, we resorted to qualitative research in books, articles, gallery reports and biographies, whose information was intertwined, in an attempt to determine what was and is Afro-Brazilian art and how the appropriation of the theme by already established white artists took place, who, indirectly, leveraged the emergence of true black artists who, as a result of their peculiar and unique styles, They received several labels that added up and extrapolated the categorization imposed by the so-called Afro-Brazilian art.

Keywords: Appropriation of the theme; Afro-Brazilian art; Black Artists, Categorization; Labels.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa discutir a conceituação de arte afro-brasileira que, de uma forma bem particular, comporta tendências diversas, sem ser propriamente um estilo. Isso acontece porque esse seguimento artístico está muito ligado a cosmovisão dos respectivos artistas, que buscam influências ora na ancestralidade ora no próprio continente africano que, em sua essência, é rico em termos de cultura, religiosidade e história. Mas, com raras exceções, eles não renunciam à própria brasilidade, elemento que lhes conferem uma identidade própria dentro da história da arte nacional. Para demonstrar teoricamente esses aspectos, temos que partir do nefasto período da escravidão e passar pela apropriação feita pelos artistas brancos, já com renome que, preservando o próprio estilo, evidenciam um tipo de estética artística, que reverenciou a negritude latente do nosso país e até a miscigenação brasileira. De certa, embora cada qual tenha se valido da própria criatividade e perspectiva pessoal, em conjunto, eles concederam, mesmo que indiretamente, espaço para alavancar os verdadeiros artistas negros que, assim, passaram a se expressar com características distintas que, por sua vez, não cabem em uma única categorização, como temos o intento de demonstrar.

ARTE AFRO-BRASILEIRA

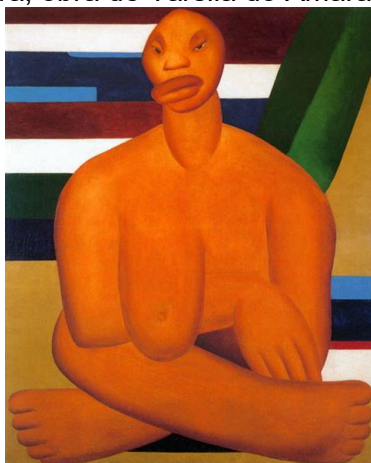
Para falarmos especificamente da arte afro-brasileira, vamos partir do próprio conceito de Arte que, por sua vez, abrange todas as criações realizadas pelo ser humano para expressar sua visão do mundo, partindo da realidade, da imaginação e das perspectivas intrínsecas a ele. Portanto, a arte também é o reflexo da cultura e da história, traduzido pela harmonia e princípios estéticos ligadas ou não a beleza, que é um aspecto subjetivo para quem aprecia, comenta e dissemina as produções artísticas.

Consequentemente, o que é chamado de arte afro-brasileira são expressões, inclusive de alerta e denúncia, de um passado escravagista, de preservação cultural daquilo que mantinha e ainda mantém relação com a África e até do racismo, que se tornou estrutural e persiste até hoje. Todos esses aspectos perpassam pela condição social, política, econômica e religiosa dos negros, desde a época em que eles foram trazidos a força para cá. Portanto, a chamada arte afro-brasileira não foi e nem é uma recriação de todos os elementos da arte africana, mas uma mescla de algumas formas de arte do continente africano e das influências das novas condições de vida impostas aos negros que, para resistirem, ainda na época da escravidão, chegaram a sincretizar, não só a religião, mas outras expressões, que resultaram na arte religiosa, ritual, comunitária e utilitária.

Apesar do advento da abolição da escravatura, tal condição permaneceu até as primeiras décadas do século XX, período em que alguns artistas negros, em grande parte, anônimos, contrariando a própria realidade deles, começaram a produzir uma arte não-étnica, com uma linguagem plástica universal, conservando os vínculos com suas raízes ancestrais, mas sem se limitar a eles. Mesmo assim, tais criadores foram apenas incluídos na categoria de artistas rituais ou religiosos.

Podemos, então, dizer que a partir daí, quando certos aspectos da arte africana e figuras de afrodescendentes passaram a ser explorados por artistas brancos, como Tarsila do Amaral (que pintou A Negra, obra de 1923 / Figura 1), Lasar Segall (que produziu o Morro Vermelho em 1926) e Candido Portinari (que em 1928, foi o criador da obra O Mestiço), entre outros, que já haviam explorado a simbologia da arte indígena e da europeia, começou a surgir a classificação de arte afro-brasileira.

Figura 1 – A Negra, obra de Tarsila do Amaral, data da de 1923



Fonte: <https://www.todoestudo.com.br/artes/tarsila-do-amaral>

Dessa forma, ao mesmo tempo que cada qual enfatizava, com seu estilo próprio, a estética artística e a negritude latente do nosso país, eles também evidenciam a miscigenação brasileira. Tal fato, apesar de demorado, alavancou alguns negros que deixaram o estigma de artistas rituais ou religiosos e, embora rotulados como artistas afro-brasileiros, saíram do anonimato, já com o passaporte carimbado para o universo da arte.

Na década de 1960, por exemplo, o grande destaque foi o Baiano Boaventura da Silva Filho (1929 – 1992), conhecido como o Louco. Barbeiro por profissão, ao ver a renda decaindo, ele começou a entalhar pequenos cachimbos em cascas de cajá, que traziam personagens e cenas populares da cidade de Cachoeira, onde morava. Graças ao sucesso de suas peças, ele decidiu partir

para projetos maiores, ora entalhando portas e mesas ora esculpindo peças de até dois metros, sempre em madeira de lei, como jacarandá, sucupira e jaqueira.

Durante 30 anos, ele construiu uma galeria de personagens impressionantes que transitam entre o imaginário católico e a escultura afro-baiana, sempre influenciado pelas raízes africanas. A Última Ceia (Figura 2), escultura de data não especificada, é bastante significativa para ilustrar essa característica do artista, considerado um primitivista, cujo sucesso das próprias peças, além de projetá-lo no mercado da arte, o levou a participar de várias exposições, inclusive internacionais: O espírito criador do povo brasileiro (Brasília, 1972), Sete brasileiros e seu universo (Recife, 1974), 2º *Festac de Lagos* (Nigéria, 1977) e a mostra *Brésil, arts populaires* (França, 1987).

Figura 2 - A Última Ceia, escultura de Boaventura da Silva Filho, o Louco



Fonte: <https://www.catalogodasartes.com.br/obra/PeeUGe/>

Louco faleceu em 1992, mas, antes disso, conseguiu firmar-se entre os grandes nomes da escultura brasileira do século XX, que implica em dizer que ele, já tratado como primitivista, também extrapolou o rótulo de artista afro-brasileiro, a ponto de muitos que seguem seu estilo, afirmarem que ele foi fundador de uma verdade escola de arte. Segundo Argan:

O conceito de “escola” implica a concepção do artista como “mestre”: aquele que não só elabora um estilo próprio, mas também transmite as suas características ao círculo de discípulos, dos quais alguns serão meros repetidores e continuadores, outros desenvolverão de maneira original e inovadora o ensinamento recebido,

apresentando-se por sua vez como mestre de uma nova escola. A extensão do campo de relações explica a extensão do termo “escola” muito para além do sentido original, isto é, de um círculo de artistas formados pelo mesmo mestre” (ARGAN, 1992, p. 31).

AFINAL O QUE É ARTE AFRO-BRASILEIRA?

Partindo de Louco, elegemos mais cinco artistas, convencionalmente chamados de afro-brasileiros, para analisar as obras, a vida e as influências de cada qual, na tentativa de encontrar uma resposta para a pergunta supracitada. Entre eles, apenas dois não são baianos, então, o que identificamos de comum, a princípio, é a cor da pele da maioria deles e a própria ancestralidade ou o interesse genuíno por ela.

Vamos começar pelo escultor Agnaldo Manuel dos Santos (1926- 1962). Ele foi um homem simples, que somente se iniciou na arte quando foi trabalhar como vigia, em 1947, no estúdio do escultor, pintor, gravador, desenhista e poeta brasileiro Mário Cravo Júnior, em Salvador. No local, ele pode revelar seu talento nato e passou a ser incentivado não só pelo empregador, mas por pessoas de renome, incluído até Pierre Verger. Dessa forma, ele começou a produzir suas próprias obras a partir de 1953. Embora nunca tenha estudado arte, de modo sensível e, possivelmente, até instintivo, ele passou a empregar soluções plásticas que remetem a estatuária de estilos banto, mas, em conjunto, com ícones e símbolos ao mundo religioso nagô-yorubá (Figura 3). Graças a isso, em 1959 e 1961, Santos teve a oportunidade de participar do Salão Nacional de Arte Moderna. Anos depois, já em 1987, sua obra também esteve presente na mostra *Brésil Arts Populaires, no Grand Palais*, em Paris (França) e, hoje, ela se destaca no acervo do Museu Afro Brasil, no acervo do Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro e em importantes coleções privadas.

Figura 3 – Escultura sem título nem data de Agnaldo Manuel dos Santos



Fonte: <https://artepopularbrasil.blogspot.com/2011/02/agnaldo-dos-santos.html>

Quanto ao seu estilo, ele é considerado antropomórfico, devido a grande expressividade que imprime em suas esculpidas de madeira. Mas devido à ausência de qualquer estilismo advindo originalmente de sociedades africanas, a influência afro se faz notada, de modo parcial, tanto pela temática forte e, sobretudo, sincrética, quanto pela técnica de impregnar a madeira com substâncias escuras. Portanto, são essas as características que, em termos de modernidade, tornaram a obra dele única e, ao mesmo tempo, popular.

Notadamente, a temática nagô-yorubá também permeia a obra do pintor Rubem Valentim (1922-1991) que, por sua vez, é considerado um mestre do concretismo brasileiro. No entanto, ele rejeitou a filiação à arte concreta, por reafirmar o caráter exclusivamente nacional de sua produção. Mas a partir de emblemas e signos religiosos, a revelia do próprio artista, sua obra se transformou em uma simbologia construtiva (Figura 4). Tal fato se explica porque, no início da carreira, Valentim produziu obras figurativas, natureza-morta, paisagens urbanas, flores e figuras humanas com influência do realismo e do expressionismo. Somente em 1953, ele começou a incorporar símbolos e emblemas, geralmente geométricos, das religiões de base africana, em telas abstratas, temática que se tornou mais frequente a partir de 1955.

Figura 4 - Emblema XV, serigrafia de Rubem Valentim, datada de 1990



Fonte: <https://www.galeriaalphaville.com.br/leiloes/200/lote/210>

Portanto, as tentativas de categorização impostas a ele se tornaram inválidas, principalmente, se considerarmos a reprodução que ARAÚJO (1988) fez do manifesto do próprio artista, no qual Valentim explica como obteve o reconhecimento e a tal consonância com a linguagem internacional:

[...] Minha linguagem plástico-visual-signográfica está ligada aos valores míticos profundos de uma cultura afro-brasileira (mestiça-animista-fetichista). Com o peso da Bahia sobre mim - a cultura vivenciada; com o sangue negro nas veias - o atavismo; com os olhos abertos para o que se faz no mundo a contemporaneidade; criando os meus signos - símbolos, procuro transformar em linguagem visual o mundo encantado, mágico, provavelmente místico que flui continuamente dentro de mim (ARAÚJO, 1988, p.294).

Depois de Valentim, não poderíamos deixar de mencionar Ronaldo Rego (1935), dessa vez, um carioca, que segue uma linha parecida, mas que está na ativa, tanto como artista, considerado multimídia, quanto como sacerdote de umbanda, religião que, junto ao candomblé, aparentemente influenciam suas esculturas em madeira policromada e ferro.

Como a maioria dessas peças se assemelha com os assentamentos dos filhos de santo, à primeira vista, elas parecem ser apenas variações em torno de um mesmo tema (Figura 5), quando, na verdade, todas assumem um caráter bem subjetivo, advindo do movimento interno comprimido por uma força centrípeta, como explica George Preston, artista e estudioso da arte africana, natural de Gana.

Figura 5 – Obra de Ronaldo Rego, sem título nem data



Fonte: www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/10/14/ronaldo-rego

Aqui, se faz necessário lembrar que Rego estudou, em meados da década de 1960, pintura a óleo e gravura com Gèza Heller, pintor, artista gráfico, desenhista, arquiteto e gravador húngaro-brasileiro, o que deu lhe base para encontrar um caminho próprio e, então, reinterpretar artisticamente os símbolos afro intrínsecos as duas religiões citadas. Como ressaltou Heller, seu antigo mestre ao Museu Afro Brasil, pouco antes de falecer em 1992, a criação de Rego, “está ligada à arte abstrata, informal, geométrica e até pop”.

Mas, ao mesmo tempo, seja na forma de esculturas ou de instalações, o conjunto de sua obra também nos remete ao poder de cada grupo de orixás afro-brasileiros que o artista cultua e revela, por meio do simbolismo das cores e formas que usa, tanto a preocupação humana de unir ciência e religião quanto a

necessidade que o homem tem de se transportar para um âmbito simbólico, não para fugir da realidade, mas para encará-la de uma forma mais amena, mesmo que seja por meio da arte. Todas essas características, o destacam internacionalmente, não como um artista afro-brasileiro, mas como um modernista, capaz de dar um enfoque peculiar ao sincretismo religioso, a partir da integração de elementos culturais e naturais a própria criação.

Outro sacerdote baiano que transforma a fé e o simbolismo do candomblé em arte, é Deoscórces Maximiliano dos Santos (1917 – 2013), o Mestre Didi. Todas as suas esculturas, inspiradas no universo Nagô, são feitas com materiais orgânicos, como palha, madeira, metal, bambu, búzios e contas (Figura 6).

Figura 6 - Escultura Veias da palmeira, palha costeira, couro, conchas e miçangas, obra de 1977 do Mestre Didi



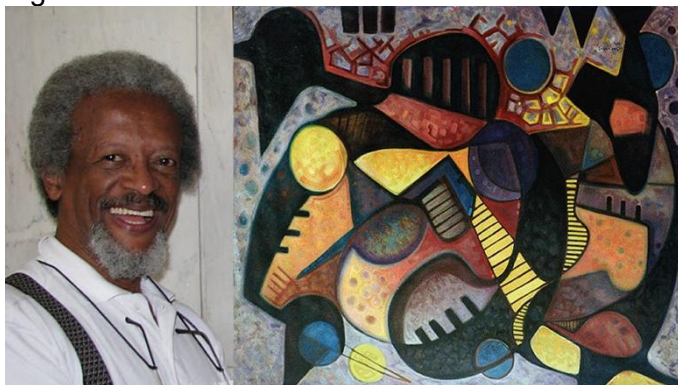
Fonte: <https://amlatina.contemporaryand.com/editorial/the-legacy-of-mestre-didi/>

Esses mesmos materiais, desde o continente africano, sempre evocaram a ancestralidade, as entidades e as narrativas da religiosidade africana. Portanto, entre todos os artistas citados, o Mestre Didi é o único reconhecido internacionalmente como afro-brasileiro, por não fazer concessões, nem nas cores nem nas formas que cria. Tais características lhe conferem uma extrema complexidade, além de uma profunda entrega espiritual e uma conexão íntima

com suas raízes culturais e religiosas africanas, tanto que sua obra atípica ainda vem sendo estudada. Há várias tentativas de definição para ele, mas Cunha (1983, p.1026) foi certa ao ressaltar que o Mestre Didi é o único artista que “tem resistido a todas as transformações aculturativas no Brasil, e pode comunicar-se ainda com a força do idioma original (...) que extrapola o indivíduo e fala dos valores constantes de uma cultura, falando, nesta medida, também por todos”.

Por último, mas não menos importante no cenário da chamada arte-afro-brasileira, temos Sidney Lisardo (1939), o Lisar, um artista e ativista cultural, nascido em Miracatu, no interior de São Paulo, que incorpora cores, linhas e formas para ressaltar, principalmente, a tensão, a velocidade e os ritmos da capoeira, tida como um símbolo da resistência negra brasileira desde a época da escravidão. Mas, essas mesmas características, também são encontradas em outras temáticas que copie sua obra, que aborda questões sociais, relacionadas à identidade negra, à memória histórica e à desigualdade racial.

Figura 7 – Lisar ao lado de uma de suas obras



Fonte: <https://blackbraziltoday.com/liberation-through-art-afro-brazilian-artists-relegated-to-ostracism/>

Já em termos de estilo, Lisar ousa, ao combinar técnicas tradicionais, como aquarela e grafite, no intento de explorar e enfatizar a opressão e o trauma histórico dos povos afrodescendentes, no intento de estabelecer um diálogo,

sempre de forma poética, sobre as heranças do tempo da escravidão, com a sociedade atual.

Diante do exposto até aqui, será que realmente existe uma arte afro-brasileira? Se considerarmos, a história de vida, a cultura e a visão do mundo de cada artista mencionado, dá para perceber que poucos elementos os unem, tanto que todos são categorizados de uma forma diferente no universo e no mercado de arte. Louco e Agnaldo Manuel dos Santos compartilhavam o mesmo contexto social, mas cada qual tinha sua própria cosmovisão. Rubem Valentim e Isar tem um estilo próximo, mas cada um com suas especificidades. Já Ronaldo Rego e o Mestre Didi partem respectivamente da umbanda e do candomblé para criarem. Embora todos explorem as raízes africanas, os elementos, cores e formas que usam são bem diferentes entre si. Dessa forma, eles podem ser tidos como artistas únicos, inclusive em termos de estilo e, em decorrência desse fato, eles também não precisam de rótulos para se consagrarem no universo das artes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a arte abrange todas as criações do ser humano que expressam uma visão própria de mundo, que ora parte da realidade ora da imaginação advindas das perspectivas de cada qual, que ainda recebe influências da cultura e da história, que são traduzidas pela harmonia e princípios estéticos, temos que entender que a chamada afro-brasileira é só uma forma de categorizar, ou até segregar em um capítulo a parte, artistas de ascendência ou interesse africano que, inquestionavelmente, já fazem parte da história da arte nacional.

Essa posição parece radical? Se a resposta for sim, vamos recorrer a Marianno Carneiro da Cunha Filho (1881 – 1946), um recifense, escritor e crítico de arte e arquitetura, que foi Diretor da Escola Nacional de Belas Artes (atual Escola de Belas Artes da UFRJ), que tem uma ótima contra-argumentação para

aqueles que negam essa realidade, que também serve para embasar muitas reflexões nesse sentido. Conforme citado por CUNHA (1983, p.1023), ainda no século XX, Mariano concluiu que "classificar a obra desses artistas [na maioria negros] na sigla afro-brasileira equivaleria a chamar o Picasso das Demoiselles d'Avignon de afro- francês ou afro- espanhol".

Diante dessa perspectiva, é precisar muito conhecimento sobre a arte feita por negros, o que também exige distanciamento histórico, para se se opor, de modo racional e convincente, a concepção de Cunha Filho.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, E. (org.). **A Mão Afro-Brasileira. Significado da Contribuição Artística e Histórica**. São Paulo: Editora Tenenge, 1988.

ARGAN, G. C. **Arte Moderna**. São Paulo, Editora Companhia das Letras, 1992

CUNHA, M. C. da. **Arte afro-brasileira**. In: ZANINI, Walter (org.). História Geral da Arte no Brasil. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles - Fundação Djalma Guimarães, 1983.

LACERDA, E. A.; TERUYA, T. K. **Arte afro-brasileira: delineamentos e questões**. Disponível em: [file:///C:/Users/Home/Downloads/Arte afro-brasileira%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/Arte%20afro-brasileira%20(1).pdf)

LIZAR. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/2513-lizar>

MUSEU AFRO BRASIL. **Agnaldo Manoel dos Santos**. Disponível em: www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2017/06/26/agnaldo-manoel-dos-santos

_____. Rubem Valentim. Disponível em: www.bing.com/search?q=Rubem+Valentim&q=Rubem+Valentim&gs=n&form=QBRE&sp=1&lq=0&pq=rubem+valentim&sc=12-14&sk=&cvid=3151693406BC4764956DD249D2134B8E&ghsh=0&ghacc=0&ghpl=

_____. Ronald Rego. Disponível em:

www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/10/14/ronaldo-rego

PORTAL BLACK BRAZIL TODAY. **Liberation Through Art: Afro-Brazilian Artists Relegated to Ostracism.** Disponível em: <https://blackbraziltoday.com/liberation-through-art-afro-brazilian-artists-relegated-to-ostracism/>

PORTAL C& América Latina. **Mestre Didi - Ancestry, memory and invention.** Disponível em: <https://amlatina.contemporaryand.com/editorial/the-legacy-of-mestre-didi/>

PORTAL CATALOGO DAS ARTES. Sidney Lizar. Disponível em: www.catalogodasartes.com.br/artista/Sidney%20Lizar/

IMAGENS

Figura 1 - <https://www.todoestudo.com.br/artes/tarsila-do-amaral>

Figura 2 - <https://www.catalogodasartes.com.br/obra/PeeUGe/>

Figura 3 - <https://artepopularbrasil.blogspot.com/2011/02/agnaldo-dos-santos.html>

Figura 4 - <https://www.galeriaalphaville.com.br/leiloes/200/lote/210>

Figura 5 - www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/10/14/ronaldo-rego

Figura 6 - <https://amlatina.contemporaryand.com/editorial/the-legacy-of-mestre-didi/>

Figura 7 - <https://blackbraziltoday.com/liberation-through-art-afro-brazilian-artists-relegated-to-ostracism/>



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR

LEIA SCARPIN GARCIA

RESUMO

Este artigo discute a importância da educação socioemocional no ambiente escolar contemporâneo, destacando sua relevância para o desenvolvimento integral dos estudantes. Com base em revisão bibliográfica ampliada, analisa-se como competências como empatia, autorregulação, colaboração e pensamento crítico influenciam o desempenho acadêmico e o clima escolar. A ampliação do debate permite compreender que a educação socioemocional deve integrar o currículo de forma sistemática e intencional.

Palavras-chave: Educação, Competências socioemocionais, Aprendizagem, Escola.

Abstract

This article discusses the importance of social-emotional education in the contemporary school environment, highlighting its relevance to the holistic development of students. Based on an extensive literature review, it analyzes how competencies such as empathy, self-regulation, collaboration, and critical thinking influence academic performance and school climate. Expanding the debate allows us to understand that social-emotional education should be integrated into the curriculum in a systematic and intentional way.

Keywords: Education, Socio-emotional skills, Learning, School.

INTRODUÇÃO

Os desafios educacionais do século XXI exigem que a escola desenvolva mais do que habilidades cognitivas tradicionais. Questões como aumento de problemas emocionais em crianças e adolescentes, avanço das tecnologias, conflitos sociais e transformações culturais demandam uma formação mais ampla. Como afirma Delors (1998, p. 12), “a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”, destacando a dimensão socioafetiva como elemento indispensável.

A educação socioemocional vem sendo reconhecida como estratégia para promover o desenvolvimento integral e a convivência ética no ambiente escolar. Este artigo, agora ampliado, apresenta reflexões aprofundadas sobre o papel dessas competências, incluindo estudos contemporâneos e exemplos de aplicação pedagógica.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Concepções de competências socioemocionais

A Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) define as competências socioemocionais em cinco domínios principais. Segundo o relatório das instituições, “as habilidades socioemocionais são essenciais para que estudantes compreendam e gerenciem emoções, alcancem metas, sintam e demonstrem empatia, estabeleçam relacionamentos positivos e tomem decisões responsáveis”(CASEL, 2015, p. 4). Essa perspectiva aponta para a necessidade de integrar a dimensão emocional ao processo educativo.

Goleman (2011) amplia essa discussão ao afirmar que “a inteligência emocional pode importar mais que o QI”, enfatizando que a capacidade de reconhecer e lidar com emoções próprias e alheias é determinante para o sucesso pessoal e profissional.

1.2 Relação entre emoções e aprendizagem

A neurociência tem fornecido evidências de que emoções e aprendizagem são processos interdependentes. Conforme afirma Immordino-Yang (2016, p. 89):

Não existe aprendizado significativo sem o envolvimento emocional. Os sistemas cognitivo e emocional estão profundamente interligados, e separar um do outro compromete o desenvolvimento humano.

Subestimar a dimensão emocional no processo educativo gera prejuízos diretos ao desempenho. Em pesquisa de Oliveira e Santos (2019), observou-se que estudantes com mais habilidades de autorregulação apresentavam maior persistência em tarefas escolares.

Um clima emocional saudável favorece atenção, memória e motivação, elementos necessários a aprendizagem significativa.

1.3 Educação socioemocional e o clima escolar

A literatura demonstra que programas de educação socioemocional contribuem para reduzir casos de bullying, indisciplina e ansiedade. Silva e Costa (2020) destacam que "escolas que desenvolvem habilidades socioemocionais de forma sistemática registram melhora na convivência, nas expectativas de futuro e no bem-estar dos estudantes".

2 METODOLOGIA

Este estudo baseia-se em pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo (GIL, 2019), buscando analisar produções científicas que abordam a educação socioemocional no contexto escolar entre 1998 e 2024. As fontes incluem livros, artigos, relatórios internacionais e documentos educacionais.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

3.1 Formação docente para competência socioemocional

A formação docente é um dos principais desafios. Santos e Nunes

(2021, p. 97) afirmam que "não é possível desenvolver competências socioemocionais nos estudantes sem que os professores também tenham oportunidade de desenvolvê-las". Assim, programas formativos devem incluir:

- Reconhecimento das próprias emoções;
- estratégias de manejo emocional;
- resolução de conflitos;
- comunicação não violenta.

Segundo Durlak et al. (2011, p. 410):

Os programas de aprendizagem socioemocional apresentam resultados consistentes em diferentes contextos escolares, contribuindo para o aprimoramento das relações interpessoais, redução de comportamentos problemáticos, fortalecimento da autoestima e melhora do desempenho acadêmico. Tais programas se mostram eficazes quando implementados com regularidade, planejamento e formação adequada dos profissionais envolvidos.

Essa citação evidencia que o desenvolvimento das competências socioemocionais deve ser contínuo e bem estruturado e não esporádico.

3.2 Práticas pedagógicas para o desenvolvimento socioemocional

Entre as práticas de maior impacto, destacam-se:

- Roda de conversa: A roda de conversa possibilita troca de experiências, escuta ativa e reflexão coletiva. Mendes (2022) destaca que "as rodas permitem que os estudantes se expressem e construam vínculos de confiança".
- Projetos cooperativos: Trabalhos em grupo, quando bem orientados, desenvolvem colaboração, liderança e empatia.
- Mindfulness: A atenção plena auxilia no controle emocional e na redução do estresse. Estudos mostram redução significativa de ansiedade escolar em turmas que praticam mindfulness (MENDES, 2022). Mediação de conflitos: A mediação favorece diálogo e autonomia. Como afirmam Teixeira

e Ramos (2021, p. 45): “Quando estudantes participam da mediação, desenvolvem senso de responsabilidade, escuta e respeito pelo outro”.

3.3 Impactos no desempenho acadêmico

Estudos internacionais e nacionais comprovam que habilidades socioemocionais influenciam diretamente o rendimento escolar.

Um relatório da OCDE (2018, p. 67) afirma: “Competências como perseverança, autocontrole e colaboração são tão importantes quanto conhecimentos acadêmicos para explicar o sucesso escolar”.

Quando estudantes se sentem seguros emocionalmente, conseguem se concentrar mais, persistir em tarefas difíceis e se engajar no processo de aprendizagem.

3.4 Educação socioemocional como política pública

Nos últimos anos, políticas educacionais internacionais têm incorporado esses conceitos. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inclui competências socioemocionais em todas as etapas.

Conforma a BNCC (BRASIL, 2017, p. 9): “A educação deve promover o desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando aspectos intelectuais, físicos, culturais, sociais e emocionais.”

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação socioemocional é uma necessidade urgente e inegociável no contexto escolar contemporâneo. Ela contribui para o bem estar dos estudantes, melhora o clima escolar, fortalece o desempenho acadêmico e prepara crianças e jovens para lidar com desafios pessoais, profissionais e sociais.

Recomenda-se que escolas e políticas públicas adotem programas

contínuos, que envolvam professores, gestores, família e comunidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2017.
- CASEL. Core SEL Competencies. **Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning**, 2015.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.
- DURLAK, J. et al. **The impact of enhancing students' social and emotional learning**. Child Development, v. 82, p. 405-432, 2011.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- IMMORDINO-YANG, Mary Helen. **Emotions, learning the brain**. New York: W.W. Norton, 2016.
- MENDES, Carla Alves. **Mindfulness e educação emocional**. Revista Educação em Foco, v. 15, n. 2, p. 55-70, 2022.
- OCDE. **The Future of Education and Skills**. Paris: OECD, 2018.
- OLIVEIRA, Fernanda; SANTOS, Julia. **Competências socioemocionais e desempenho**. Revista Psicopedagogia, v. 36, n.112, p. 45-59, 2019.
- SANTOS, Renato; NUNES, Lucia. **Formação docente para competências socioemocionais**. Cadernos de Educação, v. 29, p. 89-103, 2021.
- SILVA, Marcos; COSTA, Aline. **Programas socioemocionais e clima escolar**. Educar em Revista, v. 36, p.1-18, 2020.
- TEIXEIRA, Bruno; RAMOS, Laura. **A mediação de conflitos na escola**. Revista Praxis Educativa, v. 17, p. 40-58, 2021.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NISLENE GARCIA DE ALMEIDA

INTRODUÇÃO

O protagonismo da criança na Educação Infantil constitui um dos princípios fundamentais das práticas pedagógicas contemporâneas, alinhando-se às concepções que reconhecem a criança como sujeito histórico, social e de direitos. Este artigo tem como objetivo discutir o conceito de protagonismo infantil, seus fundamentos teóricos, sua relação com as legislações educacionais brasileiras e as implicações pedagógicas para a prática docente na Educação Infantil. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, busca-se evidenciar a importância de garantir às crianças espaços de escuta, participação ativa, expressão e construção de conhecimentos, respeitando suas singularidades, tempos e culturas. Conclui-se que o protagonismo infantil contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo sua autonomia, identidade, criatividade e capacidade de interação social.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e emocional. Nas últimas décadas, as concepções

pedagógicas voltadas para essa etapa têm avançado no sentido de reconhecer a criança como sujeito ativo do processo educativo, rompendo com práticas tradicionais centradas exclusivamente no adulto.

Nesse contexto, o protagonismo da criança emerge como um princípio essencial, pois valoriza sua capacidade de participar, decidir, criar, expressar opiniões e construir conhecimentos a partir de suas experiências. A criança deixa de ser vista como um ser passivo e passa a ocupar o centro do processo pedagógico, sendo reconhecida como produtora de cultura e saberes.

O presente artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre o protagonismo da criança na Educação Infantil, abordando seus fundamentos teóricos, respaldo legal, implicações pedagógicas e desafios enfrentados no cotidiano escolar. A discussão se fundamenta em autores que contribuem significativamente para a compreensão da infância e da aprendizagem, bem como em documentos oficiais que orientam a prática educativa no Brasil.

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E PROTAGONISMO INFANTIL

A compreensão do protagonismo infantil está diretamente relacionada às concepções de infância construídas historicamente. Durante muito tempo, a criança foi percebida como um “adulto em miniatura”, incapaz de pensar, opinar ou participar das decisões que envolviam sua vida. Essa visão reducionista influenciou práticas educativas autoritárias e conteudistas.

Com os avanços dos estudos da Sociologia da Infância, da Psicologia e da Pedagogia, passou-se a reconhecer a criança como sujeito social, competente e capaz de interpretar o mundo. De acordo com Corsaro (2011), as crianças produzem culturas próprias, interagem entre si e constroem significados a partir das relações que estabelecem.

O protagonismo infantil, nesse sentido, refere-se à possibilidade de a criança participar ativamente do seu processo de aprendizagem, fazendo escolhas,

expressando sentimentos, levantando hipóteses e resolvendo problemas. Ser protagonista não significa agir sozinho, mas participar de forma significativa em um ambiente mediado pelo educador.

Assim, o protagonismo está relacionado à escuta sensível do adulto, ao respeito às iniciativas das crianças e à valorização de suas múltiplas linguagens, como o brincar, o desenho, a oralidade, o movimento e a imaginação.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diversos teóricos contribuem para a compreensão do protagonismo da criança no processo educativo. Jean Piaget destaca a importância da ação da criança sobre o meio como condição para a construção do conhecimento, enfatizando que aprender é um processo ativo.

Lev Vygotsky, por sua vez, ressalta o papel das interações sociais no desenvolvimento infantil. Para o autor, a aprendizagem ocorre nas relações estabelecidas com o outro, sendo mediada pela linguagem e pela cultura. O protagonismo infantil se manifesta quando a criança participa dessas interações de forma ativa, com o apoio do adulto como mediador.

Paulo Freire também contribui significativamente ao defender uma educação dialógica, baseada no respeito, na escuta e na valorização do sujeito. Embora seus estudos estejam voltados principalmente à educação de jovens e adultos, seus princípios podem ser aplicados à Educação Infantil, ao reconhecer a criança como sujeito de saberes e experiências.

Além desses autores, as abordagens pedagógicas contemporâneas, como a Pedagogia da Infância e a abordagem de Reggio Emilia, reforçam a ideia de que a criança é potente, curiosa e capaz, devendo ser incentivada a investigar, experimentar e se expressar livremente.

O PROTAGONISMO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, o protagonismo da criança encontra respaldo em diversos documentos legais e normativos. A Constituição Federal de 1988 reconhece a criança como sujeito de direitos, garantindo prioridade absoluta à sua proteção e desenvolvimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça essa concepção ao assegurar o direito à participação, à liberdade de expressão e ao respeito à dignidade infantil. No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) define a Educação Infantil como etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza o protagonismo infantil ao estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas que coloquem a criança no centro do processo educativo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) também reforçam a importância da escuta, da participação e da valorização das experiências infantis, orientando os educadores a organizarem tempos, espaços e materiais que favoreçam a autonomia e o protagonismo das crianças.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROTAGONISMO INFANTIL

Promover o protagonismo da criança na Educação Infantil exige mudanças significativas na prática pedagógica. O educador assume o papel de mediador, observador e pesquisador, planejando situações que partam dos interesses e curiosidades das crianças.

O brincar ocupa lugar central nesse processo, pois é por meio dele que a criança experimenta, cria, negocia regras, expressa emoções e constrói conhecimentos. As brincadeiras livres e orientadas possibilitam a participação ativa e o exercício da autonomia.

A organização dos espaços também é fundamental. Ambientes acessíveis, desafiadores e ricos em materiais diversificados favorecem a exploração e a iniciativa infantil. Da mesma forma, a rotina deve ser flexível, respeitando os tempos e necessidades das crianças.

A escuta sensível do educador é outro aspecto essencial. Ouvir as crianças, considerar suas falas, ideias e hipóteses contribui para a construção de uma prática democrática e participativa. O protagonismo se fortalece quando a criança percebe que sua voz é valorizada.

Desafios e Possibilidades na Promoção do Protagonismo Infantil

Escuta sensível e valorização da fala da criança

O educador deve ouvir atentamente o que as crianças dizem, considerando suas ideias, opiniões, sentimentos e hipóteses. Roda de conversa, diálogos espontâneos e registros das falas infantis fortalecem a participação e a confiança.

Brincadeiras livres e orientadas

Garantir tempo diário para o brincar livre permite que as crianças façam escolhas, criem regras, negociem papéis e expressem sua imaginação. O brincar é uma das principais formas de protagonismo na infância.

Participação nas decisões do cotidiano

Envolver as crianças em escolhas simples, como organização dos espaços, seleção de brincadeiras, definição de combinados e rotinas, contribui para o exercício da autonomia e da responsabilidade.

Projetos pedagógicos baseados nos interesses das crianças

Planejar projetos a partir das curiosidades e perguntas das crianças possibilita investigações significativas, nas quais elas participam ativamente da construção do conhecimento.

Organização de espaços acessíveis e desafiadores

Ambientes planejados com materiais ao alcance das crianças incentivam a exploração, a iniciativa e a experimentação, favorecendo escolhas autônomas.

Documentação pedagógica

Registrar por meio de fotos, vídeos, desenhos, portfólios e relatos as produções e aprendizagens das crianças valoriza suas experiências e dá visibilidade ao seu protagonismo.

Assembleias ou rodas de diálogo

Momentos coletivos para discutir situações do cotidiano, conflitos, ideias e sugestões promovem a participação democrática e o respeito à opinião do outro.

Valorização das múltiplas linguagens

Incentivar a expressão por meio do desenho, pintura, música, dança, dramatização, movimento e oralidade amplia as formas de participação e expressão das crianças.

Mediação pedagógica intencional

O professor atua como mediador, provocando reflexões, lançando desafios e apoiando as descobertas, sem antecipar respostas ou limitar as iniciativas infantis.

Avaliação formativa e participativa:

Observar, registrar e refletir sobre os processos de aprendizagem, considerando as conquistas e avanços das crianças, sem comparações ou classificações, reforça a valorização do sujeito aprendiz.

Essas práticas contribuem para uma Educação Infantil mais democrática, respeitosa e centrada na criança, fortalecendo sua autonomia, identidade e desenvolvimento integral

Apesar dos avanços teóricos e legais, a efetivação do protagonismo infantil ainda enfrenta desafios. Entre eles, destacam-se práticas pedagógicas tradicionais, a falta de formação continuada dos professores, a rigidez das rotinas e a concepção adultocêntrica presente em alguns contextos educativos.

Além disso, turmas numerosas, escassez de recursos e pressões por resultados imediatos podem dificultar a implementação de práticas que valorizem a participação infantil. No entanto, é possível avançar por meio de reflexões coletivas, formação docente e reorganização do trabalho pedagógico.

As possibilidades são muitas quando a escola assume o compromisso de reconhecer a criança como protagonista. Projetos pedagógicos investigativos, rodas de conversa, assembleias infantis e documentação pedagógica são estratégias que fortalecem a participação e a autonomia das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O protagonismo da criança na Educação Infantil representa um avanço significativo na compreensão da infância e do processo educativo. Reconhecer a criança como sujeito ativo, competente e criativo implica repensar práticas, posturas e concepções pedagógicas.

Ao garantir espaços de escuta, participação e expressão, a Educação Infantil contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos. O protagonismo infantil não é apenas uma proposta metodológica, mas um compromisso ético e político com a infância.

Portanto, investir em práticas que valorizem o protagonismo da criança é essencial para promover uma educação de qualidade, inclusiva e humanizadora, capaz de respeitar e potencializar as múltiplas infâncias presentes na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

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

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

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

CORSARO, William A. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

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



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NISLENE GARCIA DE ALMEIDA

Palavra-chave; Brincadeiras na Educação Infantil: importância, sentidos e práticas pedagógicas

INTRODUÇÃO

A brincadeira é um elemento central na Educação Infantil e constitui uma das formas mais ricas de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança. Por meio do brincar, os pequenos exploram o mundo, constroem conhecimentos, expressam sentimentos, se relacionam com outras crianças e desenvolvem autonomia. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como direito de aprendizagem e desenvolvimento, reforçando que as interações e as brincadeiras estruturam as práticas pedagógicas dessa etapa.

Este artigo discute a importância das brincadeiras na Educação Infantil, seus fundamentos pedagógicos e o papel do educador na organização de ambientes que favoreçam experiências significativas.

O Brincar como Linguagem Natural da Criança

Brincar é um modo de ser e estar no mundo. Desde os primeiros anos de vida, as crianças utilizam o jogo simbólico, os gestos, as ações exploratórias e as interações para compreender a realidade. Na perspectiva histórico-cultural, defendida por autores como Vygotsky, o brincar proporciona a criação de uma "zona de desenvolvimento proximal", em que a criança avança em suas capacidades com apoio de outras pessoas e do meio.

O faz de conta, por exemplo, permite que a criança represente situações do cotidiano, experimente papéis sociais e elabore questões emocionais. Já as brincadeiras de regras possibilitam a construção de noções como cooperação, negociação, respeito e resolução de conflitos.

Brincadeiras e Desenvolvimento Integral

As brincadeiras envolvem múltiplas áreas do desenvolvimento:

1. Desenvolvimento cognitivo

Durante o brincar, a criança formula hipóteses, testa possibilidades, resolve problemas e exercita a imaginação. Jogos de construção, quebra-cabeças e brincadeiras de experimentação ampliam a criatividade e o raciocínio lógico.

2. Desenvolvimento motor

Correr, saltar, equilibrar-se, manipular objetos e explorar diferentes materiais favorece o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina.

3. Desenvolvimento social

As interações durante as brincadeiras possibilitam aprender a dividir, combinar regras, lidar com frustrações, participar de grupos e fortalecer vínculos afetivos.

4. Desenvolvimento emocional

O brincar permite expressar sentimentos, elaborar medos, superar inseguranças e construir autoconfiança.

O Papel do Educador no Brincar

O educador tem papel fundamental na mediação, organização do ambiente e proposição de experiências lúdicas diversificadas. Não se trata apenas de observar, mas de criar condições para que o brincar aconteça de forma espontânea e intencional.

Algumas ações essenciais incluem:

disponibilizar materiais variados (sucatas, blocos, fantasias, livros, instrumentos musicais);

organizar tempos e espaços que favoreçam o brincar livre e orientado;

participar das brincadeiras quando necessário, ampliando sentidos e diálogos;

respeitar o ritmo e as escolhas das crianças;

registrar as observações para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.

Tipos de Brincadeiras na Educação Infantil

1. Brincadeiras simbólicas

Casinha, médico, supermercado, escola, restaurante, entre outras. Estimulam a imaginação e a representação de papéis sociais.

2. Brincadeiras tradicionais

Pular corda, amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, cantigas e parlendas. Preservam a cultura e favorecem a socialização.

3. Jogos de construção

Lego, blocos, encaixes, peças de montar, materiais não estruturados. Promovem pensamento lógico, planejamento e criatividade.

4. Brincadeiras sensoriais

Massinha, areia, água, tintas, texturas, argila. Auxiliam no desenvolvimento da percepção e da exploração do mundo.

5. Jogos de regras

Dominó, memória, boliche, circuitos, jogos cooperativos. Desenvolvem atenção, estratégia e convivência.

Brincar como Direito e Prática Pedagógica

A BNCC define as brincadeiras como um dos eixos estruturantes do currículo na Educação Infantil. Por isso, as práticas pedagógicas devem garantir que todas as crianças tenham oportunidades de brincar diariamente, tanto no espaço interno quanto externo, com liberdade para escolher, inventar e criar.

O brincar não é apenas passatempo: é um ato pedagógico, cultural e social que contribui para a constituição da identidade e da autonomia infantil.

CONCLUSÃO

As brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças e constituem um elemento estruturante da Educação Infantil. Por meio delas, os pequenos ampliam conhecimentos, constroem vínculos, exercitam a criatividade e aprendem sobre o mundo que os cerca. Cabe ao educador promover um ambiente rico, estimulante e acolhedor, garantindo o direito ao brincar e valorizando as múltiplas linguagens da infância.

Promover o brincar é promover infância, aprendizagem, cultura e cidadania.

Brincadeiras na Educação Infantil

1. Autores Clássicos e Fundamentais

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2000.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014.

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

VYGOTSKY, Lev. A imaginação e a criatividade na infância. São Paulo: Ática, 2009.

WINNICOTT, Donald. O brincar e a realidade. São Paulo: Imago, 1975.

2. Autores Brasileiros Importantes sobre Brincar

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M. O brincar na educação infantil. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Abrinq, 1992.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 2016.

3. Documentos Oficiais e Normativos

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2017. (Direitos de aprendizagem e campos de experiência, especialmente “Traços, sons, cores e formas” e “Corpo, gestos e movimentos”).

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Brasília: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Brasília, MEC, 1998. (Volume 1 e 3 — eixo Brincar).

SÃO PAULO (Município). Currículo da Cidade – Educação Infantil. SME, 2019.

4. Artigos e Produções Acadêmicas

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Brincadeira e cultura na Educação Infantil. Revista Pátio, 2008.

CORSARO, William A. Sociologia da Infância e culturas de pares. Porto Alegre: Artmed, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e práticas. Cortez, 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Orgs.). Educação infantil e diversidade cultural. Campinas: Autores Associados, 2011.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do possível. Cortez, 2006.

5. Materiais Complementares

UNICEF. Brincar é essencial para o desenvolvimento infantil. Relatórios sobre direitos da criança.

IPA BRASIL – Associação Internacional pelo Direito de Brincar. Publicações e pesquisas disponíveis no site da instituição.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I

NISLENE GARCIA DE ALMEIDA

RESUMO

Você já parou para pensar em como as crianças se expressam antes mesmo de saberem ler e escrever? Elas desenham, cantam, encenam, dançam... A arte é, naturalmente, uma das primeiras formas de linguagem com as quais entram em contato. No entanto, mesmo sendo algo tão intrínseco à infância, o espaço que a Arte ocupa nas escolas ainda é, muitas vezes, limitado — vista como uma disciplina secundária, e não como parte fundamental do processo de formação humana.

Este artigo tem como objetivo mostrar, com base em estudos e pesquisas educacionais, os benefícios reais da Arte no desenvolvimento infantil, tanto no aspecto emocional quanto cognitivo. Vamos refletir sobre a importância de proporcionar experiências artísticas vivas e significativas no Ensino Fundamental I, compreendendo como o contato com diferentes linguagens (música, teatro, dança, artes visuais) contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, percepção estética e pensamento crítico.

A Arte na educação não deve ser apenas um “intervalo criativo”, mas sim um campo de conhecimento legítimo e estruturado, que abre caminhos para o autoconhecimento, o respeito à diversidade cultural e a ampliação da visão de mundo. Ao longo do texto, abordaremos a importância da formação docente, a contribuição da teoria de Piaget para entender o desenvolvimento da criança e os desafios enfrentados para consolidar a Arte como componente curricular essencial nas escolas.

Pretendo aqui mostrar por meio de pesquisa feita os benefícios que a Arte traz ao desenvolvimento infantil, tanto emocional, quanto cognitivo, abrindo espaço para este tipo de linguagem dentro das unidades de Ensino Fundamental I, já que esta faz parte da cultura das crianças, e que as vivências artísticas se constituam em experiências vivas, agradáveis e enriquecedoras no ambiente escolar. A educação em arte favorece o desenvolvimento e aprimoramento do

pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: a criança desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas. O ensino de Artes na Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental organiza-se de modo que as crianças sejam capazes de expressar e saber comunicar-se mantendo uma atitude de busca pessoal, curiosidade e interesse, articulando a percepção, a emoção, a imaginação, a sensibilidade e a argumentação ao interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los no seu dia a dia.

Palavras – chaves: Aprendizagem. Arte. Currículo.

INTRODUÇÃO

A Arte na Escola: Muito Além da Expressão Livre

Segundo Ana Mae Barbosa (2003), é possível observar que a sistematização do ensino de Arte no ambiente escolar precisa ressignificar seu papel social. Mais do que uma atividade de livre expressão, a Arte deve ser compreendida como um conhecimento específico, com potencial transformador na formação do indivíduo — tanto como apreciador da cultura quanto como sujeito ativo na construção de novos olhares e sentidos.

Ao assumir seu lugar como componente curricular, a Arte carrega o compromisso com a preservação da herança cultural e histórica, sendo um espaço de reflexão, criação e diálogo com o mundo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reconhecem essa importância e propõem uma abordagem ampla e plural. No Ensino Fundamental, a área de Arte é estruturada em quatro modalidades:

- Artes Visuais, que vão além das Artes Plásticas, incluindo também fotografia, cinema, vídeo, design gráfico e até produções digitais;
- Música, como forma de expressão sonora e construção de identidade;
- Teatro, que possibilita a vivência de personagens e situações, promovendo empatia e comunicação;
- Dança, reconhecida como linguagem própria, com valor artístico e cultural.

Cada uma dessas linguagens artísticas possibilita o acesso a diferentes formas de conhecimento estético, tanto verbais quanto não verbais. A Arte, nesse contexto, não é neutra: como parte de um sistema social, ela reflete e também carrega ideologias. Justamente por isso, precisa ser democratizada.

Quando o ensino de Arte é restrito ou desvalorizado, acaba por reforçar desigualdades sociais — pois limita o acesso das classes menos favorecidas aos saberes e experiências culturais que formam a sensibilidade crítica e a consciência histórica.

A escola, portanto, tem um papel crucial: garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem, tenham a oportunidade de vivenciar a Arte como direito e como ferramenta de expressão, reflexão e transformação.

A Arte na educação como expressão pessoal e como cultura e um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolverem a percepção e a imaginação, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p. 18).

- Propiciar uma reflexão sobre as aulas de Arte para desenvolvimento infantil, tanto emocional, quanto cognitivo, abrindo espaço para este tipo de linguagem dentro da escola, já que esta faz parte da cultura das crianças, e que as vivências artísticas se constituam em experiências vivas, agradáveis e enriquecedoras no ambiente do Ensino Fundamental I.
- Refletir sobre o potencial lúdico dos alunos através do desenvolvimento de atividades artísticas;
- conhecer inúmeros autores que possibilitem conhecer sobre o desenvolvimento infantil;
- entender como interdisciplinaridade através da Arte possibilita que os alunos procurem soluções para os conflitos interpessoais durante as atividades; valorizar o fazer artístico como metodologia inovadora para melhor

aproveitamento dos participantes em atividades de animação e integração promovendo a solidariedade.

Pretende-se nesse artigo mostrar a importância da Arte e os desafios que o professor enfrenta para atuar na Educação Infantil. Os PCNs trazem a Arte como um dos grandes caminhos para que a criança aprenda de forma lúdica. Muitos autores desenvolveram ideias e propostas de sistematização da Arte no Ensino Fundamental I dedicando atenção especial para as crianças do primeiro ao quinto ano. Bons receptores das novas correntes educativas, os professores de Artes procuram trabalhar sua disciplina através da interdisciplinaridade. Mostraremos um breve histórico sobre a Arte na educação para fundamentar nossa pesquisa. Acima de tudo com este artigo queremos fazer uma reflexão sobre o uso das aulas de Arte, mostrar o percurso que esta disciplina percorreu até chegar aos dias atuais.

Hoje em dia discute-se sobre Arte no Ensino Fundamental I, como as crianças aprendem e desenvolvem um olhar sensível sobre o fazer artísticos. Como saber se elas aprenderam? Como identificar os avanços.

A ARTE COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA

Os debates sobre conceitos e metodologias do ensino de arte foram realizados em caráter nacional e internacional, a partir dos anos 80, fez com que educadores brasileiros mergulhassem em um esforço de conceber e discutir práticas e teorias de educação escolar para mudança da realidade do ensino de arte. Conscientizaram-se de como a escola se configura no presente, com vistas a transformá-la rumo ao futuro e a discutem as ações e as ideias que podiam modificar na educação em arte, como um desafio e compromisso com as transformações na sociedade.

Na década de 80 começa então a se "desenhar" um redirecionamento pedagógico que incorpora qualidades das pedagogias tradicional, nova, tecnicista e libertadora e pretende ser mais "realista e crítica". Suas concepções podem ser sintetizadas nos seguintes aspectos:

agir no interior da escola é contribuir para transformar a própria sociedade. Cabe à escola difundir os conteúdos vivos, concretos, indissoluvelmente ligados às realidades sociais. Os métodos de ensino não partem de um saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno confrontada com o saber trazido de fora, professor é mediador da relação pedagógica - um elemento insubstituível. É pela presença do professor que se torna possível uma "ruptura" entre a experiência pouco elaborada e dispersa dos alunos, rumo aos conteúdos culturais universais, permanentemente reavaliados face às realidades sociais (Cenafor, 1983, p. 30).

Os movimentos de organização de educadores (principalmente as associações de arte-educadores), trouxe a discussão e a luta para inclusão da obrigatoriedade de Arte na escola e redação da Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, após a Constituição Brasileira de 1988.

As mudanças realizadas devem acontecer também no fazer dos professores em suas práticas e teorias pedagógicas.

A educação escolar deve assumir, através do ensino e da aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade, à responsabilidade de dar ao educando o instrumental para que ele exerça uma cidadania mais consciente, crítica e participante. Tem-se buscado elaborar, discutir e explicitar: então, uma "Pedagogia-Histórico-Crítica" (Saviani, 1980), ou seja, uma prática e teoria da educação, escolar mais realista, mais "Crítico-Social dos Conteúdos" (Libâneo, 1985) sem deixar de considerar as contribuições das outras perspectivas pedagógicas.

Essa pedagogia escolar procura propiciar a todos os estudantes o acesso e contato com os conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática social viva e transformadora.

LIBÂNEO (1985) também contribui para este "desenhar" do novo redirecionamento pedagógico, ressaltando a natureza do trabalho docente hoje, no qual "um saber, um saber ser e um saber fazer pedagógico" devem "integrar

os aspectos material/formal do ensino e, ao mesmo tempo, articulá-los com os movimentos concretos tendentes à transformação da sociedade".

O compromisso com tal projeto educativo exige um competente trabalho docente. No caso da ação educativa em arte com crianças, o professor terá de entrelaçar a sua prática-teoria artística e estética a consistentes propostas pedagógicas.

Verifica-se também a importância do conhecimento das fases do desenvolvimento da criança para que haja por parte do professor, para que ocorra interferência necessária para o crescimento cognitivo e emocional da criança. Utilizaremos PIAGET (1999) para demonstrar a importância do desenvolvimento infantil.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A ARTE

A teoria de PIAGET (1999) é principalmente uma teoria da inteligência ou do desenvolvimento cognitivo-especificadamente como se adquire e desenvolve o conhecimento. Obviamente, a questão do desenvolvimento do conhecimento é importante para Ensino Fundamental I.

A pesquisa piagetiana e a de seus seguidores chegaram ao Brasil em meados dos anos 80 e causou grandes impactos, revolucionando o ensino nas séries iniciais e, ao mesmo tempo, provocando uma revisão do tratamento dado ao ensino e à aprendizagem em diversas áreas do conhecimento.

Essa investigação evidencia a atividade construtiva do aluno sobre o objeto de conhecimento reconhecidamente escolar, mostrando a presença importante dos conhecimentos específicos sobre o conhecimento que a criança já tem e que embora não coincidam com o dos adultos, têm sentido para ela.

PIAGET (1999), não tem todas as respostas, mas suas ideias oferecem um quadro rico para a conceituação do desenvolvimento pensamento das crianças, uma descrição de como se desenvolvem essas “pequenas” mentes.

Desde o início de seu trabalho PIAGET (1999) concebeu o desenvolvimento mental como uma forma de adaptação ao meio ambiente, adaptação intelectual moldada nos conceitos da adaptação biológica. Isto é, o desenvolvimento da inteligência é definido e conceituado como resultante da eficácia progressivamente maior de interação da criança com seu meio ambiente.

O trabalho de PIAGET (1999) se opõe à disposição de que o desenvolvimento mental é “inato” bem como a noção behaviorista de que o “meio ambiente” por si só determina o desenvolvimento mental. Piaget afirma que tanto os dotes genéticos quanto a ação da criança sobre o meio são necessários para o desenvolvimento, mas que sozinho nenhum deles é suficiente para assegurar o desenvolvimento.

Para PIAGET (1999) a chave do desenvolvimento da criança, no que se diz respeito a prática educacional, é a atividade da criança: sua ação sobre os objetos, acontecimentos e outras pessoas. Cada criança é um indivíduo singular. Isto é, cada criança constrói a sua própria realidade, ao invés de ser um receptor passivo, e o desenvolvimento cognitivo começa com o nascimento.

Com base no trabalho de PIAGET (1999), o professor de arte pode levar um seu conceito para desenvolver um currículo para crianças, uma vez que são capazes de criar trabalhos mais sofisticados em determinadas fases de desenvolvimento. A capacidade de uma criança para recriar formas e objetos no plano da imagem é regulada pelo desenvolvimento cognitivo como foi visto e devem ter acesso a apropriar para resguardar o surgimento dessas capacidades de desenvolvimento através da mediação do professor.

ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Como podemos observar, a sistematização do ensino da Arte no ambiente escolar deve ressignificar o seu papel social, democratizar um conhecimento específico que vai, de certa maneira, interferir na formação do

indivíduo, enquanto fruidor de cultura e conhecedor da construção de mudanças no entendimento da Arte, enquanto componente curricular que assume um compromisso com a herança cultural e histórica do sujeito. (BARBOSA, 2003).

Em todos os níveis da Educação Fundamental, os Parâmetros Curriculares dão a área de Arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas, a saber: Artes Visuais, com maior amplitude que Artes Plásticas, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as novas tecnologias, como arte e3.m computador; Música; Teatro e Dança, que é demarcada como uma modalidade específica.

A Arte, como disciplina escolar, possibilita o estudo de saberes em arte presentes na cultura e articulados pela linguagem verbal e não verbal, tendo como objeto específica o conhecimento estético. Como parte de um sistema social, carrega consigo não só reflexos ideológicos, mas uma carga ideológica, muitas vezes a ela atribuída. Nesse sentido, reforça a desigualdade social, quando limita o acesso e o domínio dos saberes, pela distância entre este conhecimento e as classes menos favorecidas.

A Arte na educação como expressão pessoal e como cultura e um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolverem a percepção e a imaginação, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte deve ser compreendida como um produto da elaboração do pensar, do sentir e do expressar humano, um processo contínuo que se desenvolve desde os tempos pré-históricos. Ao longo da história, a Arte revela os conhecimentos

construídos pela humanidade nas mais diversas áreas, evidenciando a visão de mundo própria de cada época e de cada artista.

Nesta pesquisa, apresento algumas reflexões sobre o ensino de Arte, buscando esclarecer aspectos relevantes dessa prática e fundamentar o trabalho dos professores que desejam integrar diferentes campos do conhecimento, visando à formação integral do indivíduo.

Para isso, é fundamental que os alunos sejam estimulados a pensar de forma criativa, exercitando processos mentais relacionados ao pensamento divergente: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração.

É certo que transformar a prática pedagógica nas aulas de Arte exige esforço. Pensar e refletir, manter disciplina intelectual, organização, perseverança e dedicação são atitudes indispensáveis ao educador que se propõe a mergulhar verdadeiramente no processo de ensinar e aprender.

Nesta pesquisa, também proponho ações que permitam ao professor assumir o papel de mediador em uma prática em que as crianças possam entrar em contato com os elementos expressivos — cores, linhas, formas, sons, movimentos corporais e gestos — manipulando-os e explorando-os livremente. Assim, ampliam-se as possibilidades de interpretação da realidade e de expressão pessoal.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: Companhia das Artes, 1998.

_____. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino de arte. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lex: Brasília, v. 35, p. 1114–1125, jul./set. 1971.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FISCHER, Ernest. A necessidade da arte. Tradução Leandro Konder. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo. A arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

LUQUET, G.H. Arte Infantil. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969.

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino de arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Arte, história e ensino: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino de arte. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, Marcilio de Souza. A estética da commedia dell'arte: contribuições para o ensino das artes cênicas. 2005. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ZAMBONI, Silvio. A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência. 2. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2001.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O TERRITÓRIO COMO ESPAÇO VIVO DE APRENDIZAGEM

RAYARA GABRIELLE DOS SANTOS TENÓRIO

RESUMO

O território como espaço vivo de aprendizagem é uma ideia que valoriza o lugar onde vivemos, estudamos e convivemos como parte essencial do processo educativo. Mais do que um simples espaço físico, o território é entendido como um ambiente dinâmico, cheio de histórias, saberes, culturas e relações que influenciam diretamente o aprendizado. Quando a escola se conecta com o território, ela amplia suas fronteiras e passa a reconhecer os conhecimentos que existem nas comunidades, nas tradições e nas experiências das pessoas. Essa abordagem incentiva o estudante a observar, investigar e compreender o mundo ao seu redor, tornando o aprendizado mais significativo e concreto. O território, portanto, se transforma em uma sala de aula viva, onde cada rua, praça ou espaço público pode ensinar algo. Além disso, essa perspectiva valoriza a diversidade e promove a cidadania, pois desperta o sentimento de pertencimento e responsabilidade com o lugar onde se vive. Assim, aprender deixa de ser algo restrito aos livros e passa a ser um processo construído coletivamente, em diálogo com o ambiente e com as pessoas. O território como espaço vivo de aprendizagem é, portanto, um caminho para formar sujeitos críticos, conscientes e ativos em sua realidade.

Palavras-chave: Cidade educadora; Território; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

O território é mais do que um simples recorte geográfico marcado por fronteiras, ruas e construções. Ele é, acima de tudo, um espaço vivo, cheio de significados, memórias, relações e experiências humanas. Cada canto, cada rua, cada espaço ocupado pela comunidade guarda histórias, modos de viver e formas de aprender. Quando olhamos para o território como um espaço vivo de aprendizagem, passamos a enxergar que o conhecimento não está limitado às paredes da escola, mas se espalha por todos os lugares onde há convivência, troca e construção coletiva de saberes.

Aprender a partir do território é uma forma de reconhecer que a educação está presente em todos os momentos da vida. O território oferece possibilidades infinitas de descoberta e de reflexão. Ele é um grande laboratório a céu aberto, onde a realidade local se transforma em conteúdo, e o cotidiano das pessoas se torna uma fonte inesgotável de conhecimento. Nesse sentido, a aprendizagem deixa de ser algo distante e abstrato, e passa a ter um sentido concreto, real, enraizado na vivência das pessoas.

A ideia de território como espaço educativo surge da necessidade de aproximar o ensino da vida real. Muitas vezes, o ambiente escolar é visto como um lugar isolado, desconectado da comunidade e das questões que fazem parte do dia a dia dos alunos. No entanto, quando a escola se abre para o território, ela passa a dialogar com o entorno e a reconhecer a riqueza cultural, social e ambiental que existe ali. Essa aproximação transforma a relação entre educadores, estudantes e comunidade, fortalecendo os laços e dando novo significado ao ato de aprender.

O território é também um espaço de identidades. É nele que as pessoas se reconhecem como parte de um coletivo, constroem pertencimento e desenvolvem valores de solidariedade e cidadania. Quando o território é valorizado como espaço educativo, o aluno passa a compreender melhor sua própria história, sua cultura e as dinâmicas que moldam sua realidade. Esse

processo desperta a consciência crítica, pois o estudante aprende a olhar para o seu contexto e perceber como ele é influenciado por fatores sociais, econômicos, políticos e ambientais.

Além disso, o território como espaço vivo de aprendizagem favorece uma educação mais participativa e transformadora. Ele estimula a curiosidade, o protagonismo e a autonomia dos alunos. Ao sair da sala de aula para explorar o bairro, o parque, o rio ou a feira local, o estudante vivencia situações reais que o fazem pensar, questionar e criar. Essa forma de aprender desperta o interesse e torna o processo educativo mais prazeroso e significativo, pois o conhecimento passa a ter relação direta com a vida do aluno e com os desafios de sua comunidade.

Ao mesmo tempo, o território oferece oportunidades para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Ele permite que diferentes áreas do conhecimento se encontrem de maneira natural. Uma simples observação do ambiente pode envolver geografia, história, ciências, arte e até matemática. Essa abordagem integrada enriquece o aprendizado e mostra que o conhecimento é um todo conectado, não algo fragmentado em disciplinas isoladas.

Outro ponto importante é que o território é um espaço de diversidade. Em cada comunidade, convivem pessoas de diferentes origens, costumes e saberes. Essa pluralidade é uma fonte poderosa de aprendizado, pois ensina o respeito às diferenças e a valorização das várias formas de conhecimento — tanto o científico quanto o popular. Quando a escola reconhece e acolhe essa diversidade, ela se torna mais inclusiva e democrática, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

O território também é um campo de experiências sensoriais e afetivas. Ele desperta memórias, emoções e vínculos. O som das crianças brincando na praça, o cheiro da comida caseira, o toque da terra, o ritmo da feira livre — tudo isso faz parte da vivência do território e pode se transformar em aprendizagem. Essa dimensão sensível e emocional do espaço contribui para que o processo educativo seja mais humano e integral, considerando não apenas o intelecto, mas também os sentimentos e as relações que construímos com o lugar.

Do ponto de vista pedagógico, trabalhar o território como espaço vivo de aprendizagem significa romper com práticas tradicionais e estáticas. É propor uma educação que convida à observação, à pesquisa, à curiosidade e à ação. O professor, nesse contexto, deixa de ser o único detentor do saber e passa a atuar como mediador, alguém que instiga o aluno a descobrir, investigar e refletir sobre o que o cerca. Essa mudança de postura contribui para a formação de sujeitos mais críticos, criativos e comprometidos com a transformação social.

Além de enriquecer o ensino, essa abordagem fortalece o vínculo entre escola e comunidade. Quando a escola se abre para o território, ela reconhece o valor do saber local e cria pontes com diferentes atores sociais: famílias, associações, lideranças comunitárias e instituições públicas. Esse diálogo favorece ações conjuntas que beneficiam não apenas o processo educativo, mas também o desenvolvimento da própria comunidade. A escola deixa de ser um espaço isolado e se torna parte viva do território, aprendendo e ensinando junto com ele.

O território como espaço de aprendizagem também convida à reflexão sobre sustentabilidade e cuidado com o meio ambiente. Ao conhecer melhor o lugar onde vive, o aluno percebe a importância de preservar os recursos naturais, de valorizar o patrimônio histórico e de cuidar dos espaços coletivos. Esse tipo de aprendizado desperta uma consciência ambiental e social que vai muito além dos conteúdos escolares, formando cidadãos mais responsáveis e engajados com o futuro do planeta.

Por fim, pensar o território como espaço vivo de aprendizagem é reconhecer que o conhecimento não está pronto nem fechado em livros ou currículos. Ele é construído de forma contínua, no diálogo entre as pessoas e na relação com o mundo. Essa perspectiva amplia o sentido da educação e mostra que aprender é um ato de viver, de participar e de transformar. O território, com toda sua riqueza e complexidade, é o cenário perfeito para que essa aprendizagem aconteça de forma verdadeira, significativa e humana.

DESENVOLVIMENTO

O território, quando entendido como espaço vivo de aprendizagem, nos convida a olhar para além das paredes da escola e enxergar o conhecimento que pulsa em cada canto da comunidade. Ele não é apenas o espaço físico onde vivemos, mas também o conjunto de relações, memórias, saberes e experiências que dão sentido à vida cotidiana. Cada bairro, rua, praça ou mercado carrega histórias e práticas culturais que refletem a identidade de um povo, e é justamente nesse emaranhado de vivências que o aprendizado ganha vida e significado. Quando o aluno passa a observar o lugar onde vive como uma fonte de conhecimento, o processo educativo se torna mais autêntico, pois se conecta com a realidade concreta e desperta o interesse genuíno em compreender o mundo.

O território é um livro aberto, cheio de capítulos escritos pela própria comunidade. As pessoas que vivem nele são personagens fundamentais nesse processo de aprendizagem: o agricultor que entende os ciclos da natureza, o artesão que domina técnicas passadas de geração em geração, a parteira que carrega saberes sobre o corpo e o cuidado, o pescador que conhece o comportamento do rio, e o idoso que guarda a memória das transformações locais. Todos esses saberes, muitas vezes invisibilizados pelo ensino tradicional, ganham espaço quando o território é valorizado como espaço educativo. Assim, o conhecimento deixa de ser visto apenas como algo que vem da escola e passa a ser reconhecido como algo construído socialmente, de forma coletiva e compartilhada.

Essa visão amplia o papel da escola, que deixa de ser uma instituição isolada e se torna parte integrante do território. A escola pode se abrir para o entorno, dialogando com a comunidade e utilizando o que existe ao redor como instrumento pedagógico. O território oferece possibilidades infinitas: ele pode ser o ponto de partida para estudos sobre meio ambiente, história local, economia, cultura, urbanização, arte e cidadania. A partir desse olhar, o aprendizado se

torna contextualizado, e o aluno passa a entender que os conteúdos escolares não são apenas teorias abstratas, mas reflexos diretos da vida em sociedade.

Aprender com o território é também uma forma de construir pertencimento. Quando o estudante reconhece o valor do lugar onde vive, ele desenvolve respeito e cuidado com seu ambiente. Essa conexão emocional e afetiva com o espaço fortalece a identidade e desperta o senso de responsabilidade social. O aprendizado, então, vai além da memorização de conteúdos e se transforma em uma experiência de formação integral, que envolve o pensar, o sentir e o agir. O território ensina sobre solidariedade, diversidade, empatia e coletividade, valores fundamentais para a convivência humana.

Outro aspecto importante é a interdisciplinaridade que o território possibilita. Ao olhar para o entorno, é possível integrar diferentes áreas do conhecimento de forma natural. Um simples passeio pelo bairro pode envolver noções de geografia, matemática, ciências, história e arte. Por exemplo, ao estudar o rio que corta a cidade, o aluno pode compreender fenômenos naturais, calcular medidas de vazão, conhecer a história do lugar e até criar expressões artísticas inspiradas nessa vivência. Essa integração de saberes torna o aprendizado mais significativo e mostra que o conhecimento está interligado, não dividido em disciplinas isoladas.

Além de ser fonte de conhecimento, o território é também espaço de transformação. Ele revela problemas sociais, ambientais e culturais que afetam a comunidade, e pode inspirar ações de mudança. Quando a escola se envolve com o território, ela não apenas aprende com ele, mas também atua para melhorá-lo. Projetos de revitalização de praças, hortas comunitárias, campanhas de conscientização ambiental ou registros da memória local são exemplos de como o aprendizado pode se transformar em prática cidadã. Essa postura ativa estimula o protagonismo dos estudantes e os forma como sujeitos críticos, capazes de intervir positivamente na realidade.

O professor, nesse contexto, assume um papel de mediador, alguém que orienta o olhar do aluno e desperta sua curiosidade. Ele deixa de ser o centro do

conhecimento e passa a construir o aprendizado junto com a turma, a partir das experiências e descobertas vividas no território. Essa mudança de postura exige sensibilidade, escuta e criatividade, pois é necessário reconhecer que cada comunidade tem suas próprias riquezas e desafios. O educador torna-se, então, um pesquisador do próprio território, alguém disposto a aprender também, junto com seus alunos.

O uso do território como espaço educativo rompe com a ideia de que o aprendizado acontece apenas em lugares formais. Ele nos faz perceber que a educação está presente em todo lugar — na rua, na feira, no campo, na praia, nas conversas com os vizinhos, nas tradições culturais e até nas dificuldades enfrentadas pela comunidade. Essa percepção amplia o conceito de escola, tornando-a parte viva do cotidiano e da experiência humana. O aprendizado deixa de ser uma atividade passiva e passa a ser uma vivência ativa, ligada à realidade e ao tempo presente.

Outro ponto essencial é a valorização da diversidade cultural e social presente nos territórios. Cada comunidade tem seus próprios costumes, ritmos, expressões e formas de viver. Quando esses elementos entram no processo educativo, o aprendizado se torna mais inclusivo e respeitoso. Os alunos passam a se reconhecer naquilo que aprendem, o que aumenta sua autoestima e o sentimento de pertencimento. Ao mesmo tempo, aprendem a respeitar as diferenças, entendendo que cada território carrega uma sabedoria única que merece ser valorizada.

O território também é um lugar de memória. Ele guarda as marcas do passado, as histórias das famílias, os acontecimentos que moldaram o presente. Ao investigar essas memórias, os estudantes compreendem melhor as transformações sociais e culturais da sua região, desenvolvendo um olhar histórico e crítico sobre o mundo. Essa dimensão histórica do território reforça a importância de preservá-lo, não apenas fisicamente, mas também simbolicamente, como espaço de identidade coletiva.

No campo ambiental, o território é um professor silencioso e sábio. Ele ensina sobre os ciclos da natureza, o equilíbrio dos ecossistemas e a importância

da sustentabilidade. Ao observar o solo, as plantas, as águas e os animais, o aluno aprende a respeitar a vida em todas as suas formas. Esse tipo de aprendizado desperta a consciência ecológica e incentiva atitudes de cuidado e preservação. Assim, o território se torna um espaço de educação ambiental, onde teoria e prática se encontram de forma harmônica e inspiradora.

Ao mesmo tempo, o território é também um espaço político. Ele reflete as desigualdades, os conflitos e as disputas que marcam a sociedade. Enxergá-lo como espaço vivo de aprendizagem é também uma forma de compreender as relações de poder, as questões sociais e as lutas por direitos que acontecem no cotidiano. Esse olhar crítico ajuda os alunos a se tornarem cidadãos mais conscientes e participativos, capazes de questionar, propor e agir diante dos desafios de sua realidade.

Em síntese, o território é um cenário múltiplo, cheio de vozes, cores, saberes e possibilidades. Ele ensina sem precisar de um quadro negro, porque suas lições estão nas ruas, nas pessoas, na natureza e nas histórias que o compõem. Quando a escola reconhece essa riqueza e a transforma em aprendizado, ela se renova e se aproxima da vida real. O território, então, deixa de ser apenas o lugar onde a escola está e passa a ser parte dela, um espaço vivo onde ensinar e aprender se misturam de maneira natural.

Mais do que um conceito pedagógico, enxergar o território como espaço de aprendizagem é um modo de repensar a educação e o papel da escola na sociedade. É acreditar que o conhecimento nasce da vida e volta para ela, transformando realidades, fortalecendo vínculos e despertando o desejo de aprender continuamente. O território é o ponto de encontro entre o saber e o viver — um espaço onde o aprendizado floresce em cada experiência, em cada gesto, em cada história compartilhada.

Compreender o território como um espaço vivo de aprendizagem é também entender que ele está em constante transformação. Nenhum território é estático: ele muda com o tempo, com as pessoas, com as relações sociais e com as condições ambientais. Essa dinâmica faz com que o aprendizado também seja algo em movimento, sempre se renovando a partir das novas experiências

e desafios que surgem no cotidiano. O estudante, ao observar essas transformações, passa a perceber que o conhecimento não é algo fixo, mas um processo contínuo de descoberta e reflexão.

Quando a escola utiliza o território como fonte de aprendizagem, ela cria oportunidades de vivências reais, que despertam o olhar investigativo e o senso crítico dos alunos. Por exemplo, uma simples caminhada pela comunidade pode se tornar uma aula rica em observações, perguntas e reflexões sobre o ambiente, o trânsito, a arquitetura, a limpeza urbana, a presença de áreas verdes, os comércios locais e até os sons e cheiros do lugar. Cada detalhe pode gerar discussões, pesquisas e novas compreensões sobre o mundo. Essa forma de aprender dá vida aos conteúdos e estimula a curiosidade, transformando o território em um verdadeiro laboratório de experiências.

Além disso, trabalhar com o território promove a valorização dos saberes locais e populares. Muitas vezes, as práticas e conhecimentos da comunidade são deixados de lado por não se encaixarem na lógica escolar tradicional. No entanto, quando esses saberes são reconhecidos e trazidos para o contexto educacional, eles fortalecem o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento vivido. Essa integração é poderosa, pois mostra aos alunos que aprender não é apenas decorar informações, mas também compreender, questionar e relacionar o que se aprende na escola com o que se vive na realidade.

O território também ensina sobre cooperação e coletividade. Ele é um espaço compartilhado, onde o bem-estar de um depende das atitudes de todos. Quando o aprendizado se desenvolve a partir dessa percepção, o aluno começa a entender o valor da convivência, do respeito e da responsabilidade social. Projetos realizados em grupo, ações comunitárias, mutirões e atividades colaborativas fortalecem o sentimento de pertencimento e a noção de que cada pessoa tem um papel importante na construção de um ambiente melhor para todos.

Outro aspecto fundamental é a relação afetiva que se estabelece entre o estudante e o território. O aprendizado se torna mais profundo quando envolve

emoção e vínculo. Ao conhecer melhor o lugar onde vive, o aluno cria uma ligação emocional com ele, sente orgulho da sua cultura, das pessoas e das tradições que o cercam. Esse sentimento de pertencimento é essencial para o desenvolvimento da identidade e da autoestima. Quando o estudante se reconhece como parte do território, ele também passa a cuidar dele, valorizando seus espaços e lutando por melhorias.

O trabalho com o território também contribui para uma educação mais democrática e participativa. Ao envolver a comunidade, os professores, os pais e os estudantes em atividades que exploram o espaço local, cria-se uma rede de aprendizagem colaborativa. Todos aprendem juntos, trocam experiências e constroem conhecimento de forma coletiva. Essa troca de saberes gera um ambiente de respeito e valorização das diferenças, fortalecendo a cidadania e o espírito comunitário.

Além disso, o território favorece uma aprendizagem ativa e significativa. O aluno deixa de ser um espectador e passa a ser protagonista do próprio aprendizado. Ele observa, pesquisa, faz perguntas, propõe soluções e compartilha descobertas. Essa postura ativa estimula a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade. A aprendizagem, assim, se torna uma experiência viva, ligada ao real, onde o erro também é parte do processo de crescimento e reflexão.

Por fim, compreender o território como espaço vivo de aprendizagem é reconhecer que cada lugar é uma fonte inesgotável de saberes. Seja na zona urbana ou rural, em grandes cidades ou pequenas comunidades, há sempre algo a ser aprendido e compartilhado. O importante é que a escola e os educadores estejam abertos a escutar, observar e valorizar o que o território tem a ensinar. Essa abertura transforma o processo educativo em uma jornada de descobertas, onde o aprendizado ganha sentido, o conhecimento se humaniza e o ato de aprender se torna uma experiência plena de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais sobre o território como espaço vivo de aprendizagem nos convidam a refletir sobre o verdadeiro sentido da educação e o papel que ela desempenha na formação humana. Ao longo dessa reflexão, fica claro que o território não é apenas um pano de fundo onde a vida acontece, mas um espaço cheio de histórias, relações, saberes e possibilidades educativas. Cada território é único, carrega a identidade de seu povo e se transforma constantemente conforme as pessoas que nele vivem e atuam. É nesse movimento dinâmico que se constrói um processo de aprendizagem vivo, contínuo e profundamente conectado à realidade.

Pensar o território como espaço de aprendizagem significa compreender que o conhecimento não se limita aos livros, às salas de aula ou às tecnologias digitais. Ele nasce da vida em comunidade, das experiências cotidianas, das observações, das memórias e dos encontros. Quando a escola se abre para o território, ela se torna um espaço mais humano e significativo, capaz de dialogar com o contexto dos alunos e de valorizar os saberes locais. Esse diálogo entre escola e território rompe com a visão tradicional de ensino, centrada apenas na transmissão de conteúdos, e propõe uma educação mais participativa, sensível e transformadora.

O território, nesse sentido, se apresenta como um grande educador. Ele ensina de forma natural, por meio da convivência, das paisagens, das tradições, dos desafios e das possibilidades que oferece. Aprender com o território é um exercício de observação e pertencimento: o estudante passa a enxergar o lugar onde vive com outros olhos, reconhecendo nele uma fonte de conhecimento e uma extensão do ambiente escolar. Esse olhar curioso e investigativo é o que desperta o desejo de aprender e a vontade de transformar a própria realidade.

As experiências de aprendizagem que acontecem no território aproximam o aluno da vida real. Quando o estudante sai da sala de aula e se conecta com o espaço que o cerca, ele entende melhor os conteúdos, pois passa a vivenciá-los concretamente. A geografia ganha sentido nas ruas, a história se revela nas memórias locais, a biologia se manifesta na natureza ao redor e a matemática aparece nas construções, nos comércios e até nas rotinas da comunidade. O

aprendizado, assim, deixa de ser abstrato e se torna palpável, vivido, construído a partir do que é próximo e significativo.

Além de ser fonte de conhecimento, o território é também espaço de transformação social. Ao reconhecê-lo como lugar de aprendizado, a escola passa a atuar de forma mais ativa na comunidade, contribuindo para melhorias coletivas e fortalecendo o senso de cidadania. Quando alunos e professores participam de projetos que envolvem o cuidado com o ambiente, a valorização cultural e o diálogo com a população, a educação ultrapassa os muros da escola e se transforma em ação concreta. Dessa forma, o território deixa de ser apenas o cenário da aprendizagem e passa a ser também seu protagonista.

Outro ponto essencial é a dimensão afetiva do território. Aprender envolve emoção, vínculo e identidade. Quando o aluno se reconhece no lugar onde vive, ele desenvolve uma relação de pertencimento que o motiva a aprender e a cuidar do que é seu. Esse sentimento fortalece a autoestima e estimula o engajamento nas questões coletivas. A educação, assim, deixa de ser um processo distante e se torna parte da vida do estudante, algo que faz sentido porque está enraizado em sua própria história.

As considerações sobre o território como espaço de aprendizagem também nos levam a pensar sobre o papel do professor. O educador deixa de ser apenas o transmissor de conteúdos e se transforma em um mediador, um guia que ajuda o aluno a interpretar o mundo e a construir o conhecimento a partir da realidade. O professor passa a aprender junto com os estudantes, descobrindo o território, valorizando os saberes da comunidade e criando pontes entre o conhecimento científico e o popular. Essa postura de abertura e escuta é o que torna o processo educativo verdadeiramente humano.

O território, quando utilizado como recurso pedagógico, promove uma educação integral, que une razão, emoção, sensibilidade e prática. Ele oferece oportunidades para desenvolver a curiosidade, o pensamento crítico, a criatividade e o senso de responsabilidade. Mais do que ensinar conteúdos, essa abordagem ensina a olhar o mundo com atenção, respeito e empatia. O

aprendizado, assim, se torna uma forma de construir relações mais justas e conscientes entre as pessoas e o meio em que vivem.

As escolas que reconhecem o território como espaço vivo de aprendizagem assumem um papel transformador dentro da sociedade. Elas se tornam centros de convivência, cultura e inovação, capazes de gerar mudanças positivas nas comunidades em que estão inseridas. Ao envolver os alunos em atividades que exploram o entorno, essas escolas ajudam a formar cidadãos que compreendem a importância de sua atuação no mundo, que valorizam suas origens e que têm consciência do impacto de suas ações.

Em um tempo em que a educação muitas vezes se distancia da realidade dos alunos, o território surge como um caminho para reaproximar o ensino da vida. Ele devolve à escola seu sentido humano, social e comunitário. Aprender passa a ser um ato de viver, de interagir e de transformar. O território ensina a olhar, a escutar e a sentir o mundo — e essa sensibilidade é o que torna o aprendizado mais profundo e verdadeiro.

Por fim, compreender o território como espaço vivo de aprendizagem é reconhecer que a educação acontece em todos os lugares, em todos os momentos e em todas as relações. Cada espaço habitado é um campo fértil para o conhecimento, e cada pessoa carrega em si um saber que pode ser compartilhado. Quando a escola se abre a essa visão ampla, ela se torna mais inclusiva, democrática e humana. O território, então, deixa de ser apenas o “onde” e passa a ser o “como” e o “porquê” da aprendizagem.

Aprender com o território é, em última análise, aprender com a vida. É perceber que o conhecimento nasce da experiência, cresce no diálogo e floresce na ação. É entender que o mundo ao nosso redor é o maior e mais rico livro que existe — e que, ao lê-lo com sensibilidade e curiosidade, podemos não apenas compreender melhor o que nos cerca, mas também transformar a nós mesmos e o lugar onde vivemos. O território é, portanto, o espaço onde a educação se torna viva, pulsante e profundamente humana.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LIMA, Maria Helena et al. **Educação infantil e território: experiências de aprendizagem fora da escola.** São Paulo: Cortez, 2020.

LOPES, Carla; SILVA, Renata. **Cidade educadora: políticas públicas e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: fundamentos filosóficos e sociológicos da educação.** Campinas: Autores Associados, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO MEDIAÇÃO ESCOLAR

RAYARA GABRIELLE DOS SANTOS TENÓRIO

RESUMO

A Educação Física atua como uma importante forma de mediação no ambiente escolar, favorecendo a convivência, o diálogo e a inclusão entre os estudantes. Por meio de atividades corporais e práticas esportivas, os alunos desenvolvem habilidades sociais como cooperação, respeito, comunicação e empatia. Quando bem conduzida, a disciplina reduz conflitos, amplia a participação dos jovens e promove um clima mais harmonioso na escola. O professor desempenha um papel fundamental ao facilitar interações, estimular o trabalho em equipe e criar espaços de expressão e acolhimento. Além disso, a Educação Física contribui para o fortalecimento da autoconfiança, da disciplina e da compreensão de regras e limites. Dessa forma, ela não apenas complementa o aprendizado acadêmico, mas também funciona como uma ponte entre os alunos, ajudando a construir uma cultura escolar mais inclusiva, colaborativa e orientada para a convivência saudável.

Palavras-chave: Mediação; Convivência; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Educação Física tem assumido, ao longo dos anos, um papel muito mais amplo do que apenas o de desenvolver habilidades motoras ou promover práticas esportivas. No contexto escolar contemporâneo, ela se apresenta como um poderoso instrumento de mediação, capaz de articular aprendizagens, fortalecer vínculos sociais, promover inclusão e contribuir para a formação integral do estudante. Ao mediar relações entre corpo, movimento, conhecimento e convivência, a Educação Física ultrapassa a perspectiva tecnicista e passa a dialogar diretamente com aspectos pedagógicos, culturais e socioemocionais do ambiente escolar.

A escola é um espaço dinâmico, onde diferentes realidades, comportamentos e histórias pessoais se encontram. Nesse cenário, conflitos, dificuldades de aprendizagem, desmotivação e desigualdades são elementos que emergem diariamente. A Educação Física pode atuar como mediadora justamente porque o movimento, a ludicidade e o esporte criam um ambiente menos rígido, mais espontâneo e favorável à expressão. O aluno que às vezes se sente limitado em sala de aula tradicional, encontra no espaço das práticas corporais uma oportunidade de se comunicar, participar e interagir de formas diferentes.

Além disso, a Educação Física possibilita vivências que favorecem a construção de valores essenciais para a vida em sociedade, como respeito, cooperação, tolerância, empatia e responsabilidade. Em atividades coletivas, os estudantes aprendem sobre regras, limites e convivência. Na diversidade dos corpos e nas diferenças de habilidades, desenvolvem o respeito ao outro. Essas experiências fortalecem a cultura escolar e contribuem para a mediação de conflitos, uma vez que o professor de Educação Física atua frequentemente na linha de frente do comportamento social dos estudantes.

Outro aspecto importante é a contribuição da Educação Física na mediação pedagógica. As práticas corporais permitem que o aluno estabeleça relações entre o que aprende nas aulas e outros componentes curriculares. Elementos como lateralidade, percepção espacial, ritmo e coordenação estão diretamente relacionados ao desenvolvimento cognitivo, favorecendo o

aprendizado da leitura, da escrita, da matemática e da organização do pensamento. Dessa forma, a Educação Física não se limita ao corpo, mas dialoga com processos mentais e com o desenvolvimento intelectual.

A mediação escolar também se expressa na capacidade da Educação Física de incluir alunos que, muitas vezes, encontram dificuldades em outras áreas do currículo. Estudantes com necessidades educacionais específicas, dificuldades de socialização ou baixa autoestima podem, por meio das atividades corporais, descobrir talentos, construir confiança e sentir-se pertencentes ao grupo. O professor torna-se um mediador que enxerga o aluno na totalidade, reconhecendo suas potencialidades para além de notas e avaliações formais.

É importante destacar que a mediação exercida pela Educação Física depende fortemente da postura pedagógica do professor. Um profissional sensível, atento às relações sociais e comprometido com a formação integral do estudante consegue transformar o ambiente das aulas em um espaço educativo potente. Isso exige formação continuada, reflexão sobre a prática, atualização teórica e uma visão de educação que considere o corpo como parte essencial do processo de aprender.

Outro elemento que reforça o papel mediador da Educação Física é sua capacidade de promover um ambiente escolar mais saudável. Nas aulas, os estudantes podem aliviar tensões, reduzir o estresse, trabalhar emoções e desenvolver autocontrole. A dimensão afetiva que emerge das práticas corporais contribui diretamente para a convivência e melhora o clima escolar, favorecendo o diálogo e diminuindo conflitos.

Além disso, a Educação Física pode atuar como mediadora cultural. Ao abordar diferentes manifestações corporais — danças, lutas, jogos populares, expressões rítmicas e esportes de diversas origens — o professor amplia o repertório cultural dos alunos e valoriza tradições comunitárias. Essa diversidade contribui para a construção de uma escola mais democrática, que acolhe diferentes identidades e rompe preconceitos.

Outro ponto essencial é a capacidade da Educação Física de criar oportunidades de participação ativa. Em muitos casos, alunos que não se

destacam academicamente encontram na prática corporal um espaço de protagonismo. Isso fortalece a autoestima e engaja o estudante no restante da trajetória escolar. Ao se sentir reconhecido, o aluno passa a construir uma relação mais positiva com a escola e com a aprendizagem.

Assim, a Educação Física como mediação escolar não se restringe ao desenvolvimento motor, mas se amplia para a dimensão humana, social, emocional e cognitiva. Ela conecta alunos, saberes, culturas e práticas, ajudando a construir um ambiente escolar mais saudável, inclusivo e integrador. O movimento se transforma em linguagem, o jogo em diálogo e o corpo em ferramenta pedagógica.

Portanto, compreender a Educação Física como mediadora no ambiente escolar é reconhecer seu potencial transformador. É entender que o corpo fala, ensina e aprende. É ampliar a visão de educação para além dos conteúdos e considerar o estudante como ser integral. Quando tratada sob essa perspectiva, a Educação Física contribui significativamente para a melhoria da convivência, para a aprendizagem e para o desenvolvimento pleno dos alunos, reafirmando seu lugar como componente curricular fundamental na formação cidadã e humana.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Física, quando vista para além da simples prática esportiva, revela seu papel profundo na construção das relações humanas e no desenvolvimento socioemocional dentro da escola. Ela se torna um espaço onde os estudantes não apenas se movimentam, mas também aprendem a lidar com diferenças, frustrações, desafios e conquistas. Ao participar de atividades que exigem cooperação, diálogo e respeito, os alunos vivenciam situações que favorecem a criação de vínculos mais sólidos e harmoniosos com os colegas e com a própria instituição escolar. Esse processo de mediação ocorre de forma natural, pois o ambiente das práticas corporais cria oportunidades genuínas de aproximação entre aqueles que nem sempre convivem fora das aulas. Assim, a

Educação Física transforma-se em um território que, além de promover saúde e bem-estar, contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e preparados para viver em sociedade.

Outro ponto importante é que a Educação Física possibilita aos estudantes a experiência de serem protagonistas. Durante um jogo ou atividade coletiva, eles tomam decisões, negociam estratégias, resolvem conflitos e assumem responsabilidades que nem sempre aparecem em outras disciplinas. Em vez de apenas absorver conteúdos teóricos, eles se veem diante de situações reais que exigem atitude, postura e capacidade de análise. Esse protagonismo estimula autonomia, autoestima e senso de pertencimento. Quando percebidos como agentes ativos do próprio processo de aprendizagem, os estudantes passam a valorizar mais a escola e a compreender que seu papel ali vai muito além do cumprimento de tarefas. Isso fortalece o vínculo afetivo com o ambiente escolar e amplia a motivação para participar de maneira mais ativa.

Além disso, a Educação Física oferece oportunidades únicas para trabalhar emoções que, muitas vezes, ficam escondidas nas rotinas escolares tradicionais. O movimento corporal revela sentimentos, expressa tensões e libera energias que, se não forem canalizadas de forma adequada, podem se transformar em conflitos ou comportamentos agressivos. No espaço das práticas corporais, o professor pode identificar sinais de ansiedade, medo, timidez ou impulsividade, criando estratégias de intervenção que auxiliam o estudante a desenvolver autocontrole e equilíbrio emocional. A mediação ocorre quando o docente transforma uma situação de tensão em aprendizagem, ajudando o aluno a compreender seus limites e a lidar melhor com suas emoções. Esse tipo de desenvolvimento é essencial para que o estudante construa uma relação mais saudável consigo mesmo e com os outros.

A Educação Física também contribui de maneira significativa para a inclusão. Em muitos casos, alunos que apresentam dificuldades acadêmicas encontram nas atividades corporais um lugar de destaque, onde conseguem demonstrar habilidades que não aparecem em avaliações tradicionais. Essa valorização fortalece a autoestima e promove maior engajamento com a escola

como um todo. Da mesma forma, estudantes com deficiência podem participar de práticas adaptadas, ampliando sua interação social e o sentimento de pertencimento. Quando a escola se compromete com uma Educação Física inclusiva, ela reforça o entendimento de que todos têm direito ao movimento, ao convívio e ao aprendizado. Isso cria um ambiente mais igualitário, onde o respeito à diversidade deixa de ser apenas um discurso e passa a fazer parte da vivência cotidiana.

Outro aspecto relevante é o papel do professor como mediador das relações. Mais do que ensinar técnicas esportivas, ele se torna um guia para o desenvolvimento de atitudes éticas e solidárias. Ao organizar atividades que exigem cooperação, ele estimula valores como empatia, responsabilidade e parceria. Quando surge um conflito, o professor utiliza estratégias pedagógicas para conduzir a situação de forma construtiva, mostrando que o diálogo é sempre o melhor caminho. Essa postura mediadora influencia profundamente a maneira como os estudantes lidam com desafios dentro e fora da escola. Aos poucos, eles aprendem que a competição saudável é valiosa, mas que o respeito mútuo deve sempre prevalecer. Assim, a Educação Física torna-se também um espaço de formação moral e cidadã.

É importante destacar que a mediação escolar promovida pela Educação Física não se limita apenas às aulas, mas se estende aos espaços de convivência. Durante intervalos, recreios ou eventos esportivos, os estudantes colocam em prática tudo o que vivenciam nas atividades formais. O comportamento cooperativo, a capacidade de resolver desentendimentos e a compreensão das regras sociais são habilidades que se refletem diretamente no clima escolar. Uma escola que investe em práticas corporais bem organizadas percebe, com o tempo, uma redução de conflitos e um aumento da sensação de segurança e acolhimento entre os alunos. Isso demonstra que a Educação Física não é apenas uma disciplina complementar, mas um componente fundamental na construção de um ambiente escolar saudável.

As práticas corporais também estimulam o reconhecimento do próprio corpo e das potencialidades individuais. Os estudantes começam a enxergar o

corpo não como objeto de avaliação estética, mas como ferramenta de ação, expressão e comunicação. Essa percepção contribui para o desenvolvimento de uma relação mais positiva com a própria imagem, reduzindo sentimentos de inadequação ou insegurança. Quando o corpo é valorizado em sua diversidade — seja ele forte, ágil, lento, grande ou pequeno — os estudantes aprendem a respeitar suas características e as dos outros. Essa compreensão é essencial para combater preconceitos e estereótipos que muitas vezes afetam a convivência escolar, especialmente entre adolescentes.

Outro ponto fundamental é que a Educação Física estimula o desenvolvimento cognitivo, mesmo que de forma diferente das disciplinas teóricas. Ao participar de jogos e atividades que exigem raciocínio rápido, tomada de decisão e solução de problemas, os alunos treinam capacidades mentais importantes para outras áreas do conhecimento. O movimento corporal está diretamente relacionado ao desenvolvimento neurológico, especialmente em crianças e adolescentes. Isso significa que o aprendizado não ocorre apenas na mente, mas em todo o corpo. Quando a escola reconhece essa relação e entende que o movimento é parte essencial do processo educativo, ela amplia suas possibilidades pedagógicas e oferece aos estudantes uma formação mais completa e integrada.

É também nas práticas corporais que os estudantes têm a chance de vivenciar valores, e não apenas escutá-los. Enquanto em outras disciplinas a ética pode aparecer em forma de textos ou discussões teóricas, na Educação Física ela se manifesta de forma concreta. Respeitar as regras de um jogo, aceitar a vitória ou a derrota, compreender o papel de cada integrante do grupo, colaborar com quem tem dificuldade e celebrar conquistas coletivas são atitudes que formam cidadãos mais conscientes e solidários. A experiência prática desses valores é o que realmente garante sua internalização, pois o aluno vive a situação, sente suas consequências e desenvolve um entendimento profundo do que significa agir com respeito e responsabilidade.

Ao considerar todos esses elementos, fica claro que a Educação Física se mostra essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ela não

apenas promove saúde e qualidade de vida, mas também contribui para o fortalecimento emocional, social e cognitivo. Esses aspectos se refletem diretamente no desempenho escolar, pois alunos mais equilibrados, confiantes e motivados tendem a participar mais das aulas, enfrentar desafios com mais segurança e estabelecer melhores relações com colegas e professores. A mediação feita pela Educação Física cria uma ponte que conecta conhecimentos, experiências e emoções, transformando a escola em um espaço mais humano, acolhedor e significativo.

Além disso, a Educação Física fomenta a criatividade e a exploração de possibilidades. Em atividades que envolvem dança, expressão corporal ou jogos improvisados, os estudantes podem criar movimentos, inventar soluções e experimentar novas formas de comunicação. Essa liberdade criativa estimula a imaginação e amplia o repertório expressivo dos jovens. A criatividade, quando incentivada, contribui não só para o desenvolvimento artístico, mas também para a capacidade de encontrar novas respostas diante de problemas do cotidiano. Isso demonstra que a Educação Física, quando planejada de maneira diversificada, vai muito além dos esportes tradicionais e se torna um campo fértil para a inovação pedagógica.

Outro aspecto que merece destaque é o impacto positivo da Educação Física na saúde mental. Em um contexto em que adolescentes enfrentam ansiedade, estresse e pressão acadêmica, o movimento corporal surge como uma ferramenta poderosa de alívio emocional. A prática regular de atividades físicas libera substâncias que promovem bem-estar, reduzem tensões e aumentam a sensação de prazer. Além disso, os momentos de descontração e interação durante as aulas ajudam a diminuir o isolamento social, fortalecer amizades e criar uma rede de apoio importante dentro da escola. Quando os estudantes se sentem emocionalmente acolhidos, eles criam uma relação mais positiva com o conhecimento e com a instituição.

Também é preciso considerar que a Educação Física possui grande potencial para fortalecer a participação das famílias na rotina escolar. Eventos esportivos, apresentações, jogos e atividades abertas à comunidade aproximam

pais, responsáveis e escola, criando oportunidades de diálogo e cooperação. Essa aproximação reforça a ideia de que a educação é um processo coletivo, que exige o envolvimento de todos os atores. Quando as famílias reconhecem o valor da Educação Física, passam a apoiar mais as atividades escolares e a incentivar os estudantes a participar de forma ativa. Essa parceria entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento integral e para o sucesso acadêmico dos alunos.

Além disso, a Educação Física contribui para que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica sobre o corpo e sobre a cultura corporal. Em vez de reproduzir comportamentos ou padrões sociais sem reflexão, eles aprendem a questionar práticas esportivas, normas sociais, desigualdades de gênero, preconceitos e questões relacionadas à saúde. Isso faz com que o aluno compreenda a importância da atividade física não apenas como exercício, mas como parte de um contexto cultural mais amplo, que envolve identidade, pertencimento e expressão social. Esse olhar crítico é essencial para formar cidadãos capazes de participar de forma ativa e consciente na sociedade.

Desse modo, torna-se evidente que a Educação Física, quando implementada de maneira intencional e reflexiva, exerce um papel transformador na vida escolar. Ela articula movimento, convivência, aprendizagem e mediação, contribuindo para que o ambiente escolar se torne mais inclusivo e acolhedor. À medida que os estudantes se apropriam das práticas corporais e das experiências coletivas, constroem habilidades que os acompanharão por toda a vida. A escola passa, então, a cumprir não apenas sua função de transmitir conhecimentos, mas também de formar indivíduos preparados para enfrentar os desafios sociais, emocionais e relacionais que fazem parte da vida em comunidade. Em síntese, a Educação Física se afirma como um caminho essencial para promover integração, diálogo e humanização no contexto escolar.

A Educação Física, no contexto escolar, tem se consolidado como uma área fundamental para a formação integral do estudante, não apenas pelo desenvolvimento motor, mas também por seu papel mediador nas relações pedagógicas e sociais. Segundo Darido (2012), a Educação Física constitui-se

como um espaço privilegiado para a construção de aprendizagens significativas, uma vez que o corpo e o movimento possibilitam experiências que integram aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Nesse sentido, o ambiente das práticas corporais se transforma em um território de mediação, onde o aluno aprende a conviver, a respeitar diferenças e a lidar com desafios e frustrações de maneira construtiva.

A mediação exercida pela Educação Física também se evidencia no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Para Freire (1996), todo processo educativo deve favorecer o diálogo e a consciência crítica, princípios que se realizam de forma intensa nas práticas corporais, onde o aluno experimenta a comunicação não verbal, o trabalho em equipe e o respeito mútuo. Nas aulas, conflitos e divergências frequentemente emergem, e o professor atua como facilitador, orientando a resolução, fortalecendo vínculos e contribuindo para um clima escolar mais harmonioso.

Além disso, a Educação Física possui forte potencial para contribuir no desenvolvimento cognitivo. Conforme Gallahue e Ozmun (2005), as habilidades motoras estão diretamente ligadas à organização neurológica e ao desenvolvimento do pensamento. Assim, quando os alunos vivenciam atividades que estimulam coordenação, equilíbrio, ritmo e percepção espacial, ampliam também sua capacidade de concentração, atenção e raciocínio. Isso evidencia que a mediação proporcionada pela Educação Física impacta não apenas a convivência, mas também o desempenho em outras áreas do currículo.

Outro aspecto relevante é a inclusão. De acordo com Rodrigues (2006), a escola inclusiva deve oferecer oportunidades reais de participação para todos os estudantes, e a Educação Física se destaca nesse processo ao permitir experiências diversificadas que respeitam as potencialidades individuais. A mediação acontece quando o professor adapta atividades, propõe alternativas e cria um ambiente seguro e acolhedor, no qual cada aluno consegue se expressar e evoluir.

Diante dessas contribuições, fica evidente que a Educação Física ultrapassa a ideia de disciplina complementar e assume papel central na

mediação escolar. Ela conecta o estudante ao mundo, aos outros e a si mesmo, promovendo aprendizagens que extrapolam os limites da sala de aula e contribuem para a formação crítica, ética e humana. Assim, reconhecer a Educação Física como mediadora é compreender seu valor educativo e seu potencial transformador dentro da escola contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho permitem compreender que a Educação Física desempenha um papel essencial como mediadora no contexto escolar, contribuindo de forma decisiva para a formação integral dos estudantes. Ao articular corpo, movimento, interação social e construção de significados, essa área amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece vínculos fundamentais para o desenvolvimento humano. Observa-se que, mais do que ensinar técnicas esportivas, a Educação Física cria situações pedagógicas que favorecem a cooperação, a solidariedade e o respeito às diferenças, valores imprescindíveis para uma educação comprometida com a cidadania e a convivência democrática.

Por fim, conclui-se que a Educação Física escolar possui um enorme potencial transformador, desde que compreendida como prática pedagógica crítica, reflexiva e integradora. Sua função mediadora consolida-se quando a escola reconhece o movimento como elemento fundamental da experiência humana e quando o professor assume seu papel de facilitador do diálogo, da criação e da aprendizagem. Assim, espera-se que este estudo contribua para ampliar o entendimento sobre a importância da Educação Física e incentive práticas que valorizem o corpo, a cultura e as relações como dimensões centrais do desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, v. 80, n. 2, p. 139–148, 1998.

CAMPOS, Carla; SOUZA, Maria. Avaliação formativa: práticas, reflexões e desafios no contexto escolar. São Paulo: Cortez, 2019.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, v. 77, n. 1, p. 81–112, 2007.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens — entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança — por uma práxis transformadora. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2014.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ADOECEMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

ROSEMEIRE SOUZA BARREIRO

RESUMO

O presente trabalho aborda o adoecimento dos profissionais da educação, considerando as condições de trabalho, a sobrecarga emocional e a precarização das relações escolares como fatores determinantes para o aumento dos casos de sofrimento psíquico, estresse, depressão e síndrome de burnout entre professores e demais trabalhadores da área. A pesquisa evidencia que a pressão por resultados, a falta de reconhecimento profissional, as exigências burocráticas e a violência nas escolas impactam diretamente na saúde mental desses profissionais, comprometendo sua qualidade de vida e o desempenho pedagógico. Frente a esse cenário, destaca-se a importância de políticas públicas que promovam melhores condições de trabalho, ações de cuidado à saúde e programas de valorização profissional para assegurar a permanência e o bem-estar dos educadores no ambiente escolar.

Palavras-chave: Adoecimento docente, condições de trabalho, saúde mental.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e justa, sendo o professor uma peça central nesse

processo. No entanto, nas últimas décadas, vem crescendo o número de estudos que apontam para o grave quadro de adoecimento entre os profissionais da educação, resultado das condições de trabalho cada vez mais precarizadas, da intensificação das cobranças e da sobrecarga emocional vivenciada no cotidiano escolar. A escola, tradicionalmente vista como espaço de saber, formação e transformação social, tem se tornado também um espaço de sofrimento para aqueles que nela atuam, afetando diretamente sua saúde física e mental.

O adoecimento dos profissionais da educação é um fenômeno complexo e multifatorial. Não se trata apenas de problemas individuais ou de dificuldades pessoais, mas de um problema estrutural que envolve as condições objetivas de trabalho, as relações interpessoais dentro da escola, a organização do sistema educacional e as expectativas sociais depositadas sobre o papel do professor. Os profissionais da educação lidam diariamente com turmas numerosas, falta de recursos didáticos, infraestrutura precária, violência escolar, pressão por resultados e falta de reconhecimento social. Esses fatores, somados à carga horária extensa e ao acúmulo de funções, favorecem o surgimento de quadros de estresse, ansiedade, depressão e, em casos mais graves, a síndrome de burnout.

A síndrome de burnout, caracterizada por um estado de exaustão emocional, despersonalização e sensação de baixa realização pessoal, é uma das formas mais estudadas de adoecimento entre educadores. Este quadro clínico é diretamente relacionado ao ambiente de trabalho e, em especial, à exposição prolongada a situações de estresse. No caso dos profissionais da educação, o desgaste não é apenas físico, mas também emocional e simbólico, uma vez que sua atuação está diretamente ligada às relações humanas, exigindo constante envolvimento afetivo, paciência e dedicação.

Outro aspecto importante a ser considerado é a desvalorização social da carreira docente. Embora desempenhem um papel essencial para o desenvolvimento da sociedade, os professores frequentemente enfrentam baixos salários, falta de reconhecimento e precarização dos vínculos

empregatícios. Essa realidade gera sentimento de frustração, impotência e desânimo, que acabam impactando a motivação e o bem-estar desses profissionais. Além disso, a crescente burocratização do trabalho escolar, com inúmeras exigências administrativas e avaliações externas, desvia o foco da atividade pedagógica e contribui para o aumento da sobrecarga.

As consequências do adoecimento dos profissionais da educação não se limitam ao âmbito individual. Elas afetam diretamente a qualidade da educação oferecida aos estudantes e comprometem o ambiente escolar como um todo. Professores adoecidos tendem a apresentar maior número de afastamentos, menor rendimento em sala de aula e maior dificuldade em estabelecer relações pedagógicas significativas com seus alunos. Dessa forma, o adoecimento docente torna-se também um problema coletivo, que demanda atenção e intervenção urgente das políticas públicas educacionais e de saúde.

Neste contexto, é fundamental reconhecer a necessidade de ações que visem à promoção da saúde dos trabalhadores da educação. Programas de prevenção do adoecimento, atendimento psicológico, melhoria das condições de trabalho, valorização da carreira docente e formação continuada voltada para a gestão do estresse e das relações interpessoais são medidas essenciais para enfrentar esse problema. É necessário também fomentar uma cultura organizacional nas escolas que favoreça a cooperação, o respeito mútuo, a autonomia pedagógica e a construção de ambientes de trabalho mais saudáveis e humanizados.

Este trabalho tem como objetivo analisar as principais causas do adoecimento dos profissionais da educação, compreender seus impactos na prática docente e discutir possíveis caminhos para a promoção de saúde e bem-estar desses trabalhadores. Compreender a gravidade do problema e buscar soluções eficazes é um passo fundamental para garantir não apenas a saúde dos educadores, mas também a qualidade da educação e a construção de uma escola mais justa, acolhedora e transformadora para todos os envolvidos no processo educativo.

DESENVOLVIMENTO

O adoecimento dos profissionais da educação deve ser entendido como um fenômeno social que reflete as condições históricas, políticas e econômicas da profissão docente no Brasil. A precarização das condições de trabalho, os baixos salários, a instabilidade nas relações laborais e a ausência de políticas efetivas de valorização da carreira são elementos que expõem os educadores a um ambiente hostil e adoecedor. Em muitas realidades escolares, principalmente nas redes públicas de ensino, os professores precisam lidar com salas de aula superlotadas, falta de materiais didáticos, infraestrutura inadequada e violência nas suas mais diversas formas, seja ela simbólica ou física. Tais fatores, cumulativamente, corroem não apenas a saúde física, mas também a saúde mental desses profissionais, afetando sua qualidade de vida e seu desempenho profissional.

O modelo de gestão educacional baseado em produtividade e resultados, que adota critérios quantitativos para medir a qualidade do ensino, aumenta ainda mais a pressão sobre os educadores. A lógica do desempenho escolar, imposta por avaliações externas e metas institucionais, desconsidera as condições concretas de trabalho e as especificidades de cada contexto escolar. Essa pressão constante gera sentimento de impotência, frustração e insegurança, fatores que contribuem significativamente para o adoecimento psíquico. O profissional da educação, antes reconhecido como formador de sujeitos críticos, passa a ser visto como mero executor de tarefas, o que desumaniza seu trabalho e agrava o processo de desgaste emocional.

A naturalização do sofrimento docente é outro elemento preocupante. Em muitos casos, o adoecimento é encarado como uma consequência inevitável da profissão, o que dificulta a identificação dos problemas e a busca por soluções. A cultura do sacrifício, ainda muito presente no imaginário social sobre o professor, reforça a ideia de que o educador deve suportar adversidades em nome de uma vocação ou missão altruísta, invisibilizando o direito à saúde e a condições dignas de trabalho. Esse tipo de narrativa contribui para a

culpabilização individual dos professores pelos seus próprios adoecimentos, afastando a responsabilidade institucional e estatal em promover melhorias nas condições de trabalho.

Além dos fatores estruturais, é importante considerar as exigências emocionais inerentes ao trabalho educativo. O vínculo afetivo estabelecido com os estudantes, a responsabilidade pela formação integral de crianças, adolescentes e jovens e a constante necessidade de mediação de conflitos escolares exigem dos educadores competências emocionais sofisticadas que, sem o devido suporte, podem gerar exaustão e esgotamento psicológico. A falta de apoio emocional por parte da gestão escolar e de espaços para o cuidado da saúde mental no ambiente de trabalho potencializa ainda mais o sofrimento dos profissionais da educação.

Outro fator que contribui para o adoecimento docente é a multiplicidade de funções atribuídas aos professores, que vão além da atividade pedagógica. A necessidade de cumprir tarefas burocráticas, participar de reuniões constantes, elaborar relatórios, preencher sistemas informatizados e lidar com cobranças administrativas retira tempo e energia da principal função do educador, que é ensinar. Essa sobrecarga de funções, muitas vezes sem o devido reconhecimento ou suporte, transforma o ambiente escolar em um espaço de tensão contínua, onde o cansaço e a sensação de inadequação tornam-se companheiros constantes.

A violência escolar, seja ela entre estudantes, contra os professores ou proveniente da comunidade, também é um fator relevante para o adoecimento. Muitos educadores relatam sentir medo, insegurança e estresse diante de situações de agressão verbal, ameaças e até mesmo agressões físicas. O medo constante afeta a saúde mental e compromete a capacidade de estabelecer um ambiente de aprendizagem saudável e acolhedor. Infelizmente, as políticas de segurança escolar muitas vezes negligenciam a proteção dos professores, focando apenas em medidas punitivas aos alunos, sem enfrentar os raízes sociais e estruturais do problema.

O impacto do adoecimento dos profissionais da educação transcende os limites individuais e atinge a qualidade do ensino e a dinâmica das relações escolares. Professores adoecidos, desmotivados e sobrecarregados têm maior probabilidade de se afastar por licenças médicas, o que gera descontinuidade no processo educativo e sobrecarga para os colegas que permanecem. A rotatividade de professores causada pelos afastamentos por doença prejudica o vínculo com os estudantes, a continuidade dos projetos pedagógicos e o clima escolar como um todo. Assim, o adoecimento docente não é apenas um problema de saúde pública, mas também uma questão central para a qualidade da educação.

Diante desse cenário, é urgente que sejam pensadas políticas públicas que reconheçam e enfrentem o adoecimento dos profissionais da educação como um problema sistêmico. Investir na melhoria das condições de trabalho, na valorização salarial, na redução da carga horária, na criação de espaços de escuta e apoio psicológico e na promoção de uma cultura institucional de respeito e cuidado são ações fundamentais para a promoção da saúde dos educadores. Além disso, é imprescindível a implementação de programas de prevenção ao adoecimento, que envolvam não apenas intervenções terapêuticas, mas também ações educativas, de formação em saúde mental e de fortalecimento das redes de apoio dentro e fora das escolas.

O papel dos sindicatos e associações de professores também é fundamental na luta pela defesa dos direitos à saúde e à qualidade de vida dos educadores. A organização coletiva é uma forma de enfrentar as condições de trabalho precárias e de reivindicar políticas públicas que garantam ambientes escolares mais saudáveis e humanizados. A participação ativa dos profissionais da educação na construção dessas políticas é essencial para que as ações propostas estejam alinhadas às reais necessidades da categoria.

É importante destacar que o enfrentamento ao adoecimento docente também exige mudanças culturais profundas, tanto dentro das escolas quanto na sociedade em geral. É necessário desconstruir a ideia de que o sofrimento é parte natural da profissão docente e afirmar o direito de todos os profissionais

da educação a condições de trabalho dignas e saudáveis. Promover o cuidado como valor organizacional e social significa reconhecer o professor como sujeito de direitos, com necessidades emocionais, físicas e sociais legítimas.

O fortalecimento da saúde mental no ambiente escolar passa, ainda, pela construção de relações interpessoais mais solidárias, cooperativas e respeitosas. A cultura da competição e do isolamento precisa ser substituída por práticas que valorizem a colaboração, o diálogo e a construção coletiva do trabalho educativo. O apoio entre colegas, a escuta ativa e o reconhecimento do trabalho alheio são práticas que podem contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e menos adoecedor.

Portanto, o adoecimento dos profissionais da educação é um fenômeno complexo que deve ser enfrentado com ações múltiplas e articuladas, que envolvam mudanças nas condições de trabalho, formação continuada, políticas públicas específicas e transformações culturais no ambiente escolar e na sociedade. A promoção da saúde dos educadores é condição essencial para a construção de uma educação de qualidade, capaz de formar sujeitos críticos, éticos e transformadores. Ignorar o sofrimento dos professores é comprometer o futuro da educação e da sociedade como um todo.

A precarização do trabalho docente não é um fenômeno recente, mas se agravou com as transformações sociais, econômicas e políticas que impuseram novas exigências à educação sem, contudo, oferecerem as condições necessárias para o cumprimento dessas demandas. A expansão do acesso à escola, sem o correspondente investimento em infraestrutura, formação e valorização dos profissionais, contribuiu para criar ambientes de trabalho cada vez mais hostis. Nessa realidade, o professor é cobrado para ser mediador de conhecimento, gestor de conflitos, assistente social, psicólogo e até mediador de problemas familiares, muitas vezes sem qualquer formação adequada para lidar com a complexidade dessas funções. Essa sobrecarga de papéis gera um esgotamento progressivo, no qual o sentido do trabalho pedagógico vai se perdendo em meio a múltiplas exigências contraditórias.

O idealismo que cerca a profissão docente, muitas vezes representado na sociedade como vocação ou missão, também contribui para o silenciamento do sofrimento psíquico. Professores são ensinados a resistir, a suportar condições adversas como prova de seu comprometimento com a educação, reforçando uma cultura de abnegação que impede a denúncia de condições de trabalho insalubres. A glorificação do sacrifício se converte em obstáculo à luta por direitos, naturalizando situações de exploração e adoecimento. Assim, muitos profissionais internalizam a ideia de que buscar ajuda é sinal de fraqueza ou falta de vocação, o que dificulta a procura por suporte psicológico e retarda a identificação dos primeiros sinais de sofrimento mental.

O impacto emocional do trabalho docente também se manifesta nas relações interpessoais dentro da escola. O ambiente competitivo, a cobrança por resultados e a pressão constante criam tensões entre colegas, enfraquecendo os vínculos de solidariedade e favorecendo o isolamento. O individualismo cresce em detrimento da construção coletiva de práticas pedagógicas, o que agrava o sentimento de solidão e aumenta a vulnerabilidade ao adoecimento. Muitos educadores se veem sozinhos diante de seus problemas, sem espaços adequados para compartilhar suas angústias ou buscar apoio. O silêncio imposto pelas dinâmicas institucionais, aliado à falta de reconhecimento e valorização, transforma o sofrimento em experiência individualizada e invisibilizada.

Os sintomas mais comuns associados ao adoecimento docente incluem ansiedade, estresse crônico, depressão, distúrbios do sono, problemas de voz, dores musculares e quadros de exaustão profunda. A saúde física e mental dos professores é comprometida, e, com ela, a capacidade de exercer plenamente a função educativa. Quando o adoecimento se instala, muitas vezes o afastamento do trabalho torna-se inevitável, gerando consequências não apenas para o próprio profissional, mas para toda a comunidade escolar. A ausência do professor desencadeia processos de descontinuidade no aprendizado dos estudantes, impacta a organização pedagógica e sobrecarrega os colegas de trabalho, alimentando um ciclo de sobrecarga e adoecimento coletivo.

A política de responsabilização individual pelo fracasso escolar, difundida em várias redes de ensino, agrava ainda mais a pressão sobre os docentes. Ignorando fatores estruturais como a desigualdade social, a falta de recursos e a precarização do trabalho, as políticas de avaliação de desempenho tendem a culpabilizar o professor pelos baixos índices educacionais, ampliando o sentimento de impotência e fracasso. Essa lógica meritocrática desconsidera as múltiplas variáveis que interferem no processo educativo e reforça práticas de gestão que priorizam números e estatísticas em detrimento da qualidade real das relações pedagógicas.

O suporte institucional para lidar com o adoecimento ainda é extremamente limitado. Poucas redes de ensino oferecem programas efetivos de promoção da saúde mental para seus profissionais. A maioria das iniciativas existentes é de caráter pontual, insuficiente para enfrentar a complexidade do problema. É urgente que as políticas públicas reconheçam o adoecimento docente como questão prioritária, promovendo ações sistemáticas que incluam prevenção, tratamento e reabilitação. A saúde do educador deve ser vista como um direito fundamental e como elemento estratégico para a construção de uma educação de qualidade.

Para enfrentar o adoecimento dos profissionais da educação, é necessário adotar uma perspectiva ampla que considere as dimensões organizacional, social e subjetiva do problema. Isso implica repensar a organização do trabalho escolar, valorizando a autonomia pedagógica dos professores, promovendo espaços de participação democrática e garantindo condições dignas de exercício profissional. O cuidado com a saúde mental precisa ser incorporado à cultura institucional das escolas, rompendo com o paradigma da negligência e do silenciamento.

Programas de formação continuada que abordem o tema da saúde mental, oficinas de gestão do estresse, grupos de apoio e espaços de escuta qualificada são estratégias que podem contribuir para a prevenção do adoecimento. É necessário que os professores sejam incentivados a cuidar de sua saúde emocional, sem medo de represálias ou estigmatização. Para isso, é

fundamental que a escola reconheça a importância do bem-estar dos seus profissionais como parte integrante do projeto educativo.

O fortalecimento das redes de apoio é outro elemento central na promoção da saúde dos educadores. A construção de relações solidárias entre os colegas de trabalho, o estímulo à colaboração e o reconhecimento mútuo são práticas que ajudam a criar um ambiente mais acolhedor e menos adoecedor. A superação do isolamento e da competição favorece o fortalecimento da identidade profissional e a construção de sentidos positivos para o trabalho docente.

O reconhecimento social da importância do professor é outro fator determinante para a valorização da carreira e para a promoção da saúde mental. É necessário romper com a lógica que desprestigia o trabalho docente, resgatando a centralidade da educação na construção de uma sociedade democrática, justa e solidária. Valorizar o professor significa valorizar o futuro do país, reconhecendo o papel estratégico da educação na superação das desigualdades e na promoção dos direitos humanos.

O enfrentamento ao adoecimento dos profissionais da educação, portanto, exige o compromisso conjunto dos governos, das instituições escolares, dos sindicatos e da sociedade civil. Trata-se de um desafio coletivo que requer a mobilização de esforços para a construção de uma escola mais humana, democrática e saudável para todos os seus atores. A escola precisa ser um espaço de acolhimento, de respeito às diferenças, de promoção da saúde e de valorização da vida.

A construção de uma educação humanizadora passa necessariamente pelo cuidado com aqueles que dedicam sua vida à formação das novas gerações. Cuidar dos educadores é cuidar da educação e, por consequência, da sociedade. Assim, a promoção da saúde dos profissionais da educação deve ser entendida como prioridade ética e política, fundamental para a construção de um projeto educacional emancipador e transformador.

Conclui-se que o enfrentamento ao adoecimento dos profissionais da educação é uma tarefa urgente e inadiável. A superação das condições que

levam ao sofrimento docente requer mudanças estruturais, culturais e institucionais profundas, baseadas no reconhecimento do trabalho educativo como atividade essencial para a vida em sociedade. Somente por meio da valorização efetiva dos educadores, da promoção de ambientes escolares saudáveis e da implementação de políticas públicas comprometidas com o bem-estar dos profissionais será possível construir uma educação verdadeiramente emancipadora e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O adoecimento dos profissionais da educação é um tema que exige reflexão profunda sobre as condições de trabalho, a saúde mental e o impacto emocional que as constantes demandas da profissão causam. Este fenômeno, crescente nas últimas décadas, é resultado de uma série de fatores que envolvem tanto o ambiente escolar quanto as políticas públicas voltadas para a educação. O professor, frequentemente, encontra-se em uma posição de grande responsabilidade, não apenas na transmissão de conteúdos, mas também no desenvolvimento emocional, psicológico e social dos estudantes, o que intensifica as pressões e sobrecargas.

As condições de trabalho nas escolas, muitas vezes precárias, com falta de infraestrutura e recursos pedagógicos, são um dos principais fatores que contribuem para o adoecimento dos profissionais. A sobrecarga de atividades, como o acúmulo de turmas, a excessiva carga horária e a demanda por aulas e reuniões fora do expediente, agrava ainda mais o quadro. Essa pressão constante resulta em altos índices de estresse, ansiedade e exaustão, levando a problemas de saúde física e mental, como depressão, síndromes de burnout e distúrbios de sono.

Além disso, a falta de valorização profissional, com baixos salários e ausência de políticas públicas adequadas de formação continuada e apoio psicológico, contribui significativamente para o esgotamento emocional dos professores. A insegurança no ambiente escolar, os desafios no relacionamento

com os alunos e as famílias, e o peso da responsabilidade social da educação são elementos que frequentemente deixam os educadores vulneráveis à síndrome de burnout, caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e sensação de baixa realização.

Outro fator que agrava o adoecimento dos profissionais da educação é a forma como a profissão é percebida pela sociedade. A educação é uma atividade essencial, mas frequentemente negligenciada, com os professores sendo vistos apenas como transmissores de conhecimento, sem o reconhecimento adequado das múltiplas funções que desempenham. Esse desprezo, aliado a uma cultura de falta de respeito e valorização, gera uma sobrecarga emocional que impacta diretamente na saúde desses profissionais.

É fundamental que políticas públicas sejam implementadas para mitigar o adoecimento dos profissionais da educação. O acesso a programas de apoio psicológico, a redução da carga horária de trabalho, a melhoria das condições de infraestrutura nas escolas e a valorização salarial são medidas essenciais para garantir que o educador tenha um ambiente de trabalho mais saudável e digno. Além disso, é necessário que haja um incentivo contínuo à formação e à prática reflexiva, permitindo que o profissional se atualize e tenha condições de lidar com as demandas de forma mais equilibrada.

Por fim, a sociedade também precisa se envolver nesse processo de valorização do trabalho educacional. O apoio de todos os envolvidos – gestores, educadores, alunos e famílias – é essencial para a construção de uma educação mais humana e saudável. A prevenção ao adoecimento dos profissionais da educação é um investimento direto no futuro da educação como um todo. Para que a qualidade de ensino se eleve, é preciso, acima de tudo, garantir que os educadores estejam bem-preparados, saudáveis e motivados a desempenharem seu papel de forma plena e satisfatória.

REFERÊNCIAS

BARROS, Sônia Maria Oliveira de. **O adoecimento dos profissionais da educação: um estudo sobre o trabalho docente e suas implicações para a saúde mental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LIMA, Maria Auxiliadora Pinto de. **O trabalho docente e o adoecimento: uma análise sobre o estresse no ambiente escolar**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MENDES, Elisabete. **A saúde do trabalhador da educação: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2020.

NOGUEIRA, Maria de Lourdes. **Trabalho docente e a síndrome de burnout: um estudo sobre o adoecimento no ensino básico**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

SANTOS, José Carlos dos. **Saúde mental do professor: prevenção do estresse e síndrome de burnout**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2018.

SANTOS, Terezinha. **A formação do professor e a valorização profissional: aspectos psicológicos e sociais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E RESISTÊNCIA DO CORPO DOCENTE

ROSEMEIRE SOUZA BARREIRO

RESUMO

Este trabalho analisa a importância da educação antirracista na educação básica brasileira e investiga as formas de resistência encontradas no corpo docente diante da implementação de práticas e conteúdos que enfrentam o racismo estrutural. A pesquisa evidencia que, embora existam avanços nas diretrizes educacionais, como a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, muitos professores ainda demonstram resistência consciente ou inconsciente, seja por falta de formação adequada, desconhecimento, ou por questões ideológicas. Aborda-se a necessidade de formação continuada, de políticas públicas consistentes e do fortalecimento de uma prática pedagógica comprometida com os direitos humanos e a valorização da diversidade étnico-racial. Conclui-se que o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar exige uma transformação profunda na mentalidade educacional, na prática docente e nas estruturas institucionais.

Palavras-chave: Educação antirracista, racismo estrutural, formação docente.

INTRODUÇÃO

A educação é uma ferramenta essencial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades raciais herdadas de um passado colonial e escravocrata, torna-se imprescindível que a escola, como espaço de formação cidadã, assuma um papel ativo na promoção da educação antirracista. A Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todos os níveis da educação básica, representando um avanço importante no reconhecimento da pluralidade cultural e na valorização da identidade negra no currículo escolar. Entretanto, quase duas décadas após sua promulgação, observa-se que a implementação efetiva de uma educação antirracista ainda enfrenta inúmeros desafios, dentre os quais se destaca a resistência de parte do corpo docente.

Essa resistência manifesta-se de diferentes formas: negação da relevância do tema, alegação de despreparo, medo de lidar com questões raciais em sala de aula ou, em casos mais críticos, reprodução de práticas e discursos que reforçam o racismo estrutural. A falta de formação específica sobre relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura contribui para que muitos professores se sintam inseguros ou desinteressados em abordar essas questões, perpetuando um ciclo de omissão e invisibilização da história e cultura afro-brasileira no ambiente escolar. Com isso, a educação básica, que deveria ser um espaço de valorização da diversidade, muitas vezes se torna um ambiente de reprodução de estigmas, preconceitos e discriminações.

É preciso reconhecer que a resistência docente não é um fenômeno homogêneo nem totalmente consciente. Em muitos casos, ela decorre da ausência de políticas públicas eficazes de formação continuada que capacitem os professores a trabalharem a temática racial de forma crítica e comprometida com os princípios dos direitos humanos. Em outros casos, trata-se da dificuldade em romper com paradigmas tradicionais de ensino, enraizados em uma visão eurocêntrica do conhecimento, que historicamente silenciou a contribuição dos povos africanos e indígenas para a formação da sociedade brasileira.

Diante dessa realidade, a educação antirracista surge como uma proposta pedagógica que busca desconstruir as práticas discriminatórias e promover uma nova perspectiva de ensino, baseada no reconhecimento da pluralidade étnico-racial como um valor fundamental. Para isso, é necessário que o currículo escolar seja repensado, que os materiais didáticos sejam revisados e que os professores sejam apoiados em sua formação crítica, para que possam compreender o racismo não como um problema individual, mas como uma estrutura histórica, política e social que precisa ser enfrentada com intencionalidade e compromisso ético.

DESENVOLVIMENTO

Além da formação docente, é fundamental que as escolas desenvolvam projetos pedagógicos voltados para a promoção da igualdade racial, com atividades que envolvam toda a comunidade escolar, incluindo estudantes, famílias e gestores. Eventos culturais, rodas de conversa, debates, oficinas e estudos dirigidos são estratégias que podem contribuir para sensibilizar e engajar todos os envolvidos no processo educativo, promovendo uma cultura escolar que valorize a diversidade e combata o racismo em todas as suas formas.

Outro aspecto relevante é a importância da representatividade no espaço escolar. Ter professores negros, coordenadores e diretores que reflitam a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira é fundamental para que os estudantes negros se reconheçam nos espaços de poder e conhecimento. A presença de profissionais negros na educação básica não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui para a desconstrução de estereótipos e para o fortalecimento da identidade racial dos estudantes.

A resistência do corpo docente, portanto, deve ser compreendida em suas múltiplas dimensões: como expressão de uma formação deficiente, como reflexo de um racismo estrutural ainda presente nas instituições educacionais e como desafio que precisa ser enfrentado por meio de ações planejadas e contínuas. A

transformação da educação básica em um espaço verdadeiramente antirracista não ocorrerá de forma espontânea; ela exige políticas públicas firmes, compromisso ético dos profissionais da educação e envolvimento ativo da sociedade civil.

Assim, este trabalho busca analisar a resistência do corpo docente à implementação da educação antirracista na educação básica, discutir suas causas e propor caminhos para a superação desse obstáculo. Acredita-se que a construção de uma escola antirracista é uma condição essencial para a promoção da cidadania plena e da justiça social no Brasil, e que a formação crítica dos professores é o primeiro passo para que essa transformação se torne realidade. O desafio é grande, mas inadiável, pois somente por meio de uma educação comprometida com a igualdade racial será possível construir uma sociedade mais democrática, plural e solidária.

A compreensão das resistências docentes à educação antirracista passa também pelo reconhecimento de que o racismo é uma estrutura que atravessa todas as dimensões da sociedade brasileira, inclusive o campo educacional. Essa estrutura muitas vezes naturaliza práticas excludentes e impede que a escola se reconheça como parte do problema, adiando ou minimizando a urgência da transformação necessária. A formação de professores, historicamente centrada em modelos eurocêntricos, pouco debateu questões étnico-raciais em sua complexidade, contribuindo para a manutenção de currículos que ignoram a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, ou as abordam de forma estereotipada e superficial. Assim, a resistência à educação antirracista não é apenas individual, mas institucional e estrutural, exigindo mudanças profundas no sistema de formação docente, na produção de conhecimento acadêmico e nas práticas escolares cotidianas.

É fundamental, portanto, entender que a efetivação da educação antirracista não se resume à inclusão de conteúdos específicos sobre África e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Trata-se de uma mudança de paradigma que implica revisar as narrativas históricas, problematizar a construção do conhecimento científico, valorizar a diversidade de saberes e

reconhecer o protagonismo dos povos negros na formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, a resistência do corpo docente pode ser interpretada também como uma reação às exigências de revisão crítica de suas próprias práticas e concepções de mundo, o que demanda um processo de formação contínua e de desconstrução de preconceitos arraigados.

Além disso, a ausência de apoio institucional e de políticas públicas efetivas que deem suporte ao trabalho docente no enfrentamento das questões raciais contribui para a manutenção dessa resistência. Muitas vezes, os professores que tentam implementar práticas antirracistas em suas escolas enfrentam isolamento, falta de recursos e até mesmo retaliações, o que desestimula iniciativas individuais e reforça a tendência de silenciamento do tema. Assim, a construção de uma educação antirracista requer não apenas o engajamento individual dos professores, mas também o compromisso das instituições escolares, das secretarias de educação e dos órgãos governamentais na promoção de ambientes educativos que incentivem o debate e a ação antirracista de forma sistemática e articulada.

Outro aspecto relevante a ser considerado é o papel das representações sociais e da mídia na formação das percepções raciais dos professores e estudantes. A mídia tradicional, durante muito tempo, reproduziu imagens negativas dos negros e dos povos africanos, reforçando estereótipos que ainda hoje permeiam o imaginário social brasileiro. A educação antirracista, portanto, deve atuar também no sentido de desconstruir essas imagens, propondo novos referenciais positivos e reconhecendo a diversidade cultural e histórica dos povos africanos e afro-brasileiros. Para isso, é necessário que os materiais didáticos sejam cuidadosamente revistos e que novas produções culturais e pedagógicas sejam incorporadas ao cotidiano escolar, valorizando a cultura negra em suas múltiplas expressões.

A resistência docente, neste contexto, também pode ser entendida como uma forma de desconforto diante da necessidade de confrontar privilégios raciais. Em uma sociedade estruturada sobre bases racistas, a promoção da igualdade racial implica necessariamente em questionar e transformar os

privilégios que historicamente beneficiaram determinados grupos em detrimento de outros. Este processo não é simples nem isento de conflitos, pois mexe com estruturas profundas de poder, identidade e pertencimento. Assim, as resistências à educação antirracista devem ser compreendidas em sua complexidade, sem desconsiderar os fatores históricos, sociais e psicológicos que as sustentam.

A formação para a prática antirracista exige mais do que o domínio de conteúdo. Requer uma postura ética comprometida com a justiça social, uma abertura para a escuta das experiências dos outros e uma disposição constante para a autoavaliação crítica. O professor antirracista é aquele que reconhece suas limitações, que se dispõe a aprender com seus alunos, que busca constantemente atualizar seus conhecimentos e que se compromete com a construção de uma escola mais justa e democrática. Trata-se, portanto, de um processo contínuo de formação e transformação pessoal e profissional.

A implementação de práticas pedagógicas antirracistas também requer a valorização das experiências e saberes dos estudantes negros, que muitas vezes encontram na escola um espaço de negação de suas identidades. O reconhecimento e a valorização das histórias de vida, das tradições culturais e das formas de expressão dos estudantes negros são fundamentais para a construção de uma educação que respeite e promova a diversidade. Projetos pedagógicos que envolvam a comunidade escolar, que tragam a realidade dos estudantes para dentro da sala de aula e que reconheçam os saberes populares como formas legítimas de conhecimento podem contribuir significativamente para o fortalecimento da identidade racial positiva e para o combate ao racismo no ambiente escolar.

É necessário, ainda, que a educação antirracista ultrapasse os limites da escola e dialogue com a comunidade e com os movimentos sociais. A articulação com organizações da sociedade civil, com coletivos negros e com iniciativas culturais afro-brasileiras pode enriquecer o trabalho pedagógico e ampliar o alcance das ações educativas. A construção de parcerias e o fortalecimento de redes de apoio são estratégias importantes para enfrentar as resistências

internas e para consolidar uma prática educativa verdadeiramente transformadora.

Dessa forma, a educação antirracista na educação básica não pode ser vista como um projeto isolado ou pontual. Ela deve ser concebida como um princípio orientador de todas as ações educativas, permeando o currículo, as relações interpessoais, a gestão escolar e a formação docente. Somente assim será possível enfrentar o racismo estrutural de maneira efetiva e construir uma escola que respeite, valorize e celebre a diversidade étnico-racial do Brasil.

O caminho para a implementação da educação antirracista é longo e desafiador, mas inadiável. A transformação da escola em um espaço de resistência ao racismo e de promoção da igualdade racial depende da coragem e do compromisso de todos os envolvidos no processo educativo. A superação das resistências docentes passa, necessariamente, pela criação de condições objetivas para a formação crítica e pela construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e combata todas as formas de discriminação.

A formação de professores antirracistas, portanto, deve ser prioridade nas políticas educacionais, com programas de formação inicial e continuada que abordem de forma crítica e aprofundada as questões étnico-raciais. A revisão dos currículos dos cursos de licenciatura, a produção de materiais didáticos comprometidos com a diversidade cultural, a realização de pesquisas sobre práticas pedagógicas antirracistas e o incentivo a projetos escolares voltados para a promoção da igualdade racial são ações fundamentais para a construção de uma educação básica antirracista.

Finalmente, é importante reafirmar que a educação antirracista é um projeto político e pedagógico que visa à construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Não se trata apenas de incluir novos conteúdos no currículo escolar, mas de transformar as práticas educativas, as relações sociais e as estruturas institucionais que historicamente perpetuaram as desigualdades raciais. Este é um compromisso ético que deve orientar a prática de todos os educadores comprometidos com a construção de um Brasil mais justo para todas e todos.

A permanência de práticas discriminatórias na educação básica demonstra que a simples existência de leis e diretrizes não é suficiente para garantir a efetivação de uma educação antirracista. É necessário que essas normas sejam acompanhadas de ações pedagógicas consistentes, de formação crítica dos professores e de um compromisso institucional com a equidade racial. A resistência do corpo docente, embora muitas vezes silenciosa ou inconsciente, atua como um dos principais entraves à implementação de práticas verdadeiramente transformadoras, uma vez que os professores são agentes centrais na mediação do conhecimento e na formação das subjetividades dos estudantes.

Os estudos sobre relações étnico-raciais na educação evidenciam que a formação dos professores brasileiros, em sua maioria, carece de aprofundamento teórico e metodológico sobre o tema do racismo e da diversidade cultural. Tal lacuna resulta em uma prática pedagógica que tende a minimizar ou ignorar a importância de uma abordagem crítica sobre as questões raciais, reforçando a hegemonia de uma cultura escolar branca, eurocêntrica e monocultural. Quando se propõe a inserção de conteúdos afro-brasileiros nos currículos, muitas vezes isso se dá de forma superficial, restrita a datas comemorativas ou a eventos isolados, sem integrar de maneira orgânica o projeto pedagógico da escola.

Essa superficialidade no tratamento da questão racial revela a dificuldade de reconhecer a educação antirracista como um projeto político-pedagógico que visa a transformação da sociedade. Implementar uma educação antirracista exige, antes de tudo, reconhecer o racismo como uma realidade estrutural que atravessa todas as dimensões da vida social, econômica, política e cultural. Pressupõe, também, uma revisão crítica das próprias concepções de ensino e aprendizagem, rompendo com práticas tradicionais que silenciam ou distorcem a história e as culturas afro-brasileira e africana.

O racismo institucionalizado dentro das escolas não se manifesta apenas nas práticas explícitas de discriminação, mas também na ausência de representatividade nos conteúdos curriculares, na desvalorização dos saberes

afro-brasileiros e na reprodução de estereótipos que inferiorizam a identidade negra. A superação dessas práticas exige um compromisso consciente e contínuo de todos os atores envolvidos no processo educativo. A escola deve se tornar um espaço de resistência e de construção de novas narrativas, nas quais a diversidade étnico-racial seja celebrada como parte fundamental da identidade nacional.

As políticas públicas destinadas à promoção da igualdade racial na educação devem ser fortalecidas e efetivamente implementadas. Além de garantir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, é necessário assegurar que os sistemas de ensino disponibilizem recursos adequados, promovam a formação continuada dos professores e incentivem a produção de materiais didáticos que contemplem a diversidade racial de forma crítica e respeitosa. A ausência de investimentos e de acompanhamento das práticas pedagógicas contribui para que a resistência docente se mantenha, perpetuando um ciclo de exclusão e invisibilização.

A resistência à educação antirracista é, em muitos casos, fruto do desconhecimento e da insegurança dos professores diante de um tema que lhes é estranho, resultado de sua própria formação escolar e universitária marcada pela omissão das questões raciais. É necessário, portanto, compreender que a formação docente para a educação antirracista deve começar ainda na graduação, permeando todas as disciplinas e não apenas aquelas voltadas para a história e a cultura afro-brasileira. Todos os professores, independentemente da área de conhecimento, devem estar preparados para reconhecer e enfrentar as manifestações de racismo no cotidiano escolar.

A formação antirracista precisa ser teórica, prática e afetiva. Envolve não apenas o domínio de conteúdos, mas também a capacidade de se colocar no lugar do outro, de compreender a dor do racismo e de construir relações pedagógicas baseadas no respeito, na solidariedade e na valorização da diversidade. É nesse sentido que se fala em uma pedagogia antirracista: uma prática que reconhece a humanidade plena de todos os estudantes e que se

compromete com a construção de uma escola acolhedora, democrática e inclusiva.

Os currículos escolares devem ser repensados a partir de uma perspectiva decolonial, que valorize os conhecimentos produzidos pelos povos africanos, indígenas e afro-brasileiros e que questione a centralidade da cultura europeia como padrão de saber legítimo. A história da África, a contribuição dos povos negros para a ciência, a filosofia, as artes e a cultura devem ser incorporadas aos conteúdos escolares de maneira transversal e permanente. A inserção dessas temáticas no currículo contribui para a desconstrução dos preconceitos e para a formação de identidades positivas entre os estudantes negros, além de promover o respeito à diversidade entre todos os alunos.

A resistência do corpo docente também se manifesta na dificuldade de lidar com as tensões que surgem a partir da abordagem das questões raciais. Muitas vezes, a discussão sobre racismo é evitada por medo de conflitos ou por receio de tocar em feridas abertas. No entanto, o enfrentamento do racismo exige coragem e disposição para o diálogo. O espaço escolar deve ser um lugar de debates críticos e respeitosos, onde as diferenças possam ser reconhecidas, discutidas e valorizadas como parte do processo educativo.

A construção de práticas antirracistas nas escolas requer também o envolvimento dos estudantes, que devem ser incentivados a refletir criticamente sobre as relações raciais e a participar ativamente na promoção da igualdade. Projetos interdisciplinares, grupos de estudo, atividades artísticas e culturais podem ser caminhos para o engajamento dos alunos na luta antirracista. É importante que eles se reconheçam como agentes de transformação e que desenvolvam uma consciência crítica capaz de enfrentar as injustiças e promover uma sociedade mais igualitária.

Os gestores escolares desempenham um papel crucial nesse processo, devendo apoiar as iniciativas dos professores, criar condições para a formação continuada, garantir a presença de temas étnico-raciais nos projetos pedagógicos e promover uma cultura escolar que valorize a diversidade. A

liderança comprometida com a educação antirracista é fundamental para que as mudanças propostas se efetivem de maneira consistente e permanente.

Finalmente, é imprescindível reconhecer que a construção de uma educação antirracista é um processo coletivo que demanda tempo, paciência, persistência e compromisso ético. Não se trata de uma tarefa simples ou de curto prazo, mas de uma transformação profunda que exige a revisão de práticas, valores e concepções. A superação da resistência docente passa pela formação crítica, pelo fortalecimento das políticas públicas, pela valorização da diversidade no currículo e pela promoção de uma cultura escolar democrática e inclusiva.

Portanto, enfrentar a resistência do corpo docente à educação antirracista é um passo fundamental para a construção de uma escola que, de fato, promova a igualdade racial e contribua para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a justiça social. É um caminho desafiador, mas absolutamente necessário para que a educação cumpra seu papel de instrumento de emancipação e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre a educação antirracista na educação básica e a resistência do corpo docente evidência que, embora existam avanços legais e teóricos importantes, ainda há uma distância significativa entre a legislação e a prática cotidiana nas escolas. A resistência dos professores, seja por desconhecimento, despreparo ou fatores ideológicos, revela que o racismo estrutural se manifesta também na esfera educacional, perpetuando a exclusão e a invisibilidade das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira.

A efetivação da educação antirracista depende diretamente da formação crítica dos docentes. Sem um processo de formação inicial e continuada que aborde com profundidade as questões étnico-raciais, dificilmente os professores estarão aptos a enfrentar o racismo em suas múltiplas expressões no ambiente escolar. A educação antirracista exige mais do que a inclusão pontual de

conteúdos sobre cultura africana e afro-brasileira; requer a revisão de currículos, práticas pedagógicas e relações interpessoais que historicamente marginalizaram a diversidade étnico-racial.

O combate às resistências docentes deve ser realizado com seriedade e de maneira articulada, envolvendo políticas públicas consistentes, programas de formação de professores, produção de materiais didáticos de qualidade e o fortalecimento do compromisso ético com os princípios da igualdade e da justiça social. Cabe também às instituições escolares e aos gestores promoverem espaços de diálogo e reflexão crítica, incentivando a construção coletiva de práticas pedagógicas inclusivas.

As escolas devem ser compreendidas como espaços estratégicos para a transformação social. A implementação de práticas pedagógicas antirracistas é fundamental não apenas para a promoção da igualdade racial, mas também para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres numa sociedade plural. A construção de uma escola verdadeiramente democrática exige a superação das resistências e a afirmação de um projeto educativo que reconheça, valorize e celebre a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo da identidade nacional.

Assim, conclui-se que a educação antirracista não é um projeto opcional, mas uma necessidade urgente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para que isso se torne realidade, é imprescindível enfrentar as resistências do corpo docente por meio de ações formativas contínuas, mudanças institucionais profundas e compromisso político com a equidade racial. Somente dessa forma a escola poderá cumprir seu papel de agente transformador e de promotora de uma cidadania plena para todos os brasileiros.

REFERENCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra: reflexões sobre trajetórias de sucesso escolar**. 7. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 193-205, maio/ago. 2010.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. 2. ed. Rio de Janeiro: Leya, 2018.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS: AVANÇOS E LACUNAS NO ATENDIMENTO A ALUNOS AUTISTAS

SUELI DE FATIMA CORRÊA

RESUMO

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios contemporâneos das políticas públicas educacionais no Brasil, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar dos avanços normativos e legais observados nas últimas décadas, ainda persistem lacunas significativas na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas regulares. Este artigo tem como objetivo analisar os avanços e os limites das políticas públicas voltadas à educação inclusiva de alunos autistas, considerando aspectos legais, pedagógicos e institucionais. Por meio de revisão bibliográfica, discute-se o papel do Estado, da escola e dos profissionais da educação na garantia do direito à educação de qualidade, evidenciando os desafios relacionados à formação docente, à oferta de apoio especializado e à implementação efetiva das políticas existentes.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Autismo. Políticas públicas.

ABSTRACT

Inclusive education represents one of the main contemporary challenges of public educational policies in Brazil, especially regarding the assistance provided to students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Despite the legal and normative advances observed in recent decades, significant gaps remain in the

effective implementation of inclusive pedagogical practices in regular schools. This article aims to analyze the advances and limitations of public policies aimed at the inclusive education of autistic students, considering legal, pedagogical, and institutional aspects. Through a bibliographic review, the role of the State, schools, and education professionals in guaranteeing the right to quality education is discussed, highlighting challenges related to teacher training, the provision of specialized support, and the effective implementation of existing policies.

Keywords: Inclusive education. Autism. Public policies.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, pautada na garantia do direito à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. No contexto brasileiro, esse debate ganha especial relevância diante da diversidade presente nas escolas e da necessidade de assegurar condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem, sobretudo para estudantes com deficiência, entre eles os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O autismo é caracterizado por alterações no desenvolvimento neurológico, manifestadas principalmente por dificuldades na comunicação, na interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento. Tais características exigem adaptações pedagógicas, recursos especializados e profissionais capacitados, o que impõe desafios significativos às redes de ensino. Nesse cenário, a educação inclusiva de alunos autistas não se limita à matrícula em escolas regulares, mas envolve a construção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades desses estudantes.

Nas últimas décadas, o Brasil avançou consideravelmente no campo normativo, com a promulgação de leis, decretos e políticas públicas que

reconhecem o direito à educação inclusiva. Entretanto, a distância entre o que está previsto na legislação e a realidade vivenciada nas escolas ainda é expressiva. Assim, torna-se necessário analisar criticamente os avanços e as lacunas das políticas públicas voltadas ao atendimento educacional de alunos autistas, a fim de compreender os desafios persistentes e apontar caminhos para o fortalecimento da inclusão escolar.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS NO ATENDIMENTO A ALUNOS AUTISTAS

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de suas diferenças individuais. Esse paradigma rompe com modelos segregacionistas historicamente adotados, nos quais estudantes com deficiência eram encaminhados para instituições ou classes especiais. No caso dos alunos autistas, a inclusão escolar representa não apenas um direito legal, mas também uma oportunidade de desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado, assegurando atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse marco legal foi fundamental para a consolidação de políticas públicas voltadas à inclusão, reforçando a responsabilidade do poder público na oferta de condições adequadas para o atendimento de alunos com necessidades específicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reafirma esse compromisso ao prever a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, fortaleceu a concepção de inclusão ao defender a escolarização de alunos com

deficiência em classes comuns, com oferta de atendimento educacional especializado complementar.

No que se refere especificamente ao autismo, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representou um avanço significativo ao reconhecer a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Essa legislação garantiu direitos fundamentais, incluindo o acesso à educação em escolas regulares, com acompanhamento especializado quando necessário.

Apesar desses avanços legais, a efetivação das políticas públicas ainda enfrenta inúmeros obstáculos. Um dos principais desafios refere-se à formação dos professores. Muitos docentes não recebem, durante sua formação inicial, conhecimentos suficientes sobre educação inclusiva e sobre estratégias pedagógicas adequadas para o atendimento de alunos autistas, o que gera insegurança e dificuldades na prática cotidiana.

Além da formação docente, a carência de profissionais de apoio, como mediadores escolares e especialistas, compromete a qualidade do atendimento oferecido. Em muitas redes de ensino, a presença desses profissionais é insuficiente ou inexistente, sobrecarregando os professores regentes e limitando o desenvolvimento dos alunos com TEA.

Outro aspecto relevante diz respeito à infraestrutura escolar. Ambientes inadequados, salas superlotadas e falta de recursos pedagógicos adaptados dificultam a implementação de práticas inclusivas. Para alunos autistas, a organização do espaço físico e a previsibilidade das rotinas são fatores essenciais para o processo de aprendizagem, o que nem sempre é considerado nas escolas.

A articulação entre políticas educacionais e políticas de saúde também se apresenta como um desafio. O atendimento ao aluno autista demanda ações intersetoriais, envolvendo educação, saúde e assistência social. No entanto,

essa integração ainda ocorre de forma fragmentada, prejudicando o acompanhamento integral do estudante.

Ademais, observa-se que muitas políticas públicas são formuladas de maneira centralizada, sem considerar as especificidades regionais e locais. Essa descontextualização dificulta a adaptação das diretrizes às realidades das escolas, especialmente em municípios com menor infraestrutura e recursos financeiros limitados.

Outro ponto crítico refere-se ao processo de avaliação escolar. Os sistemas avaliativos tradicionais nem sempre contemplam as particularidades dos alunos autistas, podendo gerar exclusão simbólica e comprometer a permanência desses estudantes na escola. A adoção de avaliações flexíveis e processuais ainda é um desafio para muitas instituições.

Embora existam experiências exitosas de inclusão escolar no país, estas ainda são pontuais e dependem, em grande medida, do engajamento individual de gestores e professores. Isso evidencia a fragilidade da implementação das políticas públicas, que deveriam garantir a inclusão de forma sistêmica e contínua.

Nesse sentido, torna-se fundamental fortalecer o monitoramento e a avaliação das políticas educacionais inclusivas, assegurando que as normas legais se traduzam em práticas efetivas. A participação da comunidade escolar e das famílias também é essencial para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Portanto, a análise das políticas públicas voltadas à educação inclusiva de alunos autistas revela um cenário marcado por avanços normativos importantes, mas também por lacunas significativas que comprometem a efetivação do direito à educação de qualidade para esse público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva de alunos autistas constitui um desafio complexo que exige mais do que a existência de dispositivos legais. Embora o Brasil tenha avançado significativamente na construção de um arcabouço normativo que assegura o direito à inclusão escolar, a efetivação dessas políticas ainda encontra entraves estruturais, pedagógicos e institucionais.

A análise realizada neste artigo evidencia que a distância entre a legislação e a prática escolar compromete a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva. A falta de formação adequada dos professores, a insuficiência de profissionais de apoio e a precariedade da infraestrutura escolar são fatores que limitam o atendimento às necessidades específicas dos alunos com TEA.

Além disso, a fragilidade da articulação intersetorial e a ausência de mecanismos eficazes de monitoramento das políticas públicas contribuem para a manutenção das desigualdades no acesso e na permanência desses estudantes na escola. A inclusão, nesse contexto, corre o risco de se restringir a um discurso formal, sem correspondência concreta na realidade educacional.

Dessa forma, torna-se imprescindível o fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, com investimentos contínuos na formação docente, na ampliação dos serviços de apoio especializado e na melhoria das condições estruturais das escolas. Somente por meio de ações integradas e comprometidas será possível garantir uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva para alunos autistas, respeitando suas singularidades e potencialidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2016.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação especial no contexto da educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A RELEVÂNCIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA ARLETE ALVES SARAGOSA ¹

RESUMO

As reflexões apresentadas demonstram que narrar histórias é uma verdadeira arte. Para transmitir isso de forma clara aos alunos, destaca-se a relevância das histórias na vida, na formação da personalidade e no apoio ao desenvolvimento integral da criança ao longo dos anos. As vivências adquiridas na formação acadêmica, no estudo do Referencial Curricular para a Educação Infantil, em cursos de narração e na prática em sala de aula visam compartilhar com educadores formas inovadoras de narrar, que estimulem a curiosidade dos alunos, além de sugestões de obras de autores consagrados da literatura infantil, que refletem a valorização da diversidade cultural e a magia presente nas narrativas. Assim, cabe ao professor mostrar o quanto é gratificante ouvir, aprender e se divertir com as histórias narradas. A escrita do trabalho foi baseada em referências bibliográficas acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; Infantil; Histórias.

INTRODUÇÃO

As primeiras anotações de narrativas surgiram através das recordações dos ancestrais. Eventos da vida cotidiana e mitos, resultantes da criatividade e

¹ Graduação Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Professor José Augusto Vieira (1996); Especialista Arte e Musicalização pela Faculdade Unificada do estado de São Paulo (2024); Professora de Educação Infantis no CEI Jardim Luso.

das experiências pessoais, enriquecem nosso conjunto de narrativas e proporcionam momentos de diversão entre os indivíduos.

Durante os primeiros anos de vida, inclusive enquanto ainda está no útero, as narrativas começam a se enraizar na criança, tornando-se um elemento fundamental em suas vivências cotidianas. Esse processo contribui para o aprimoramento da habilidade de falar, tanto nas interações sociais quanto no ambiente familiar.

Na instituição de ensino, especialmente na Educação Infantil, cabe ao educador promover o crescimento holístico da criança, abrangendo as dimensões física, emocional, cognitiva e social, além de complementar o trabalho da família e da sociedade.

O professor que narra histórias desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, pois, além de entreter e fascinar, instiga a curiosidade e o interesse pela leitura. A criança, mesmo sem saber ler, consegue entender e conectar imagens (de ilustrações em um livro a fantoches e dedoches) com a narrativa apresentada pelo educador.

Incentivar as crianças a contar histórias desde os primeiros anos de fala contribui para a ampliação do seu vocabulário e mantém essa prática viva, fazendo com que inúmeras pessoas tenham acesso a diversas narrativas.

É uma verdade que a vivência de inúmeras crianças na sociedade é fortemente influenciada por situações de violência e não tem o suporte adequado, já que passam pouco tempo com seus familiares: mães que precisam trabalhar, cuidados oferecidos por estranhos, abandono e exemplos negativos ao seu redor.

Ademais, a narrativa se apresenta como uma forma de escapar do dia a dia, permitindo uma transição do mundo real para um universo de imaginação. Assim, elas desenvolvem habilidades para enfrentar as circunstâncias do cotidiano.

A RELEVÂNCIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A produção de aventais, guarda-chuvas revestidos de feltro para acomodar personagens, utilização de tecidos, diversos objetos, desenvolvimento de características físicas, instrumentos musicais, bonecos de tecido, ursos de pelúcia, fantoches e dedoches, entre outras inúmeras alternativas, enriquecem o ato de narrar.

Recursos visuais como ilustrações, origami e a utilização de itens do espaço ao redor para reproduzir sons atraem a atenção das crianças e proporcionam alegria ao ouvirem contos.

É fundamental para o educador que narra histórias compreender o enredo, conectá-lo com o ambiente de aprendizado e com a experiência dos ouvintes.

As crianças se sentem motivadas ao serem incluídas, e ao contarem suas próprias histórias, seu interesse é ainda mais incrementado. Elas adoram compartilhar o que já sabem. Portanto, é essencial promover sua participação, evitando interrupções e a ideia de que apenas o professor deve falar. Essa abordagem pode prejudicar a receptividade de quem escuta, especialmente quando alguém deseja se expressar e é impedido. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) destaca a relevância de acolher o conhecimento que as crianças já possuem.

As instituições de Educação Infantil têm a possibilidade de valorizar as narrativas que as crianças escutam em seus lares e nos locais que frequentam, pois tais histórias representam uma valiosa fonte de conhecimento sobre diferentes maneiras culturais de abordar emoções e questões éticas, auxiliando na formação da subjetividade e sensibilidade infantil.

Existem pessoas que costumam se dispersar facilmente enquanto escutam: levantam-se, começam a andar, correr ou falar sobre assuntos distintos do que está sendo apresentado.

Embora pareça que não estão prestando atenção, se a narrativa for envolvente, elas poderão recontá-la com muitos detalhes. É fundamental evitar constranger a criança, pois isso pode diminuir seu interesse e desviar a atenção dos outros ouvintes. Para esses ouvintes mais distraídos, o ideal é convidá-los a se envolver; se isso não for viável, é melhor não desviar o olhar do que está sendo feito e continuar a interação com quem está prestando atenção. A atenção de uma pessoa pode incentivar o interesse e a participação dos demais na história.

Identificar o momento ideal para narrar uma história é essencial. Em situações caóticas, em um ambiente desconfortável ou sem qualquer referência à narrativa, juntamente com a variedade de eventos cotidianos que podem distrair, a atenção dos ouvintes dificilmente será capturada.

Portanto, escolher um momento apropriado, que ofereça um ambiente acolhedor e elementos que remetam ao enredo, é fundamental para engajar a audiência. As expressões no rosto que refletem emoções narradas na história tocam o coração das crianças incentivá-las a replicar.

Para os pequenos com menos de três anos, os objetos têm um papel essencial, assim como o ato de tocar o livro e os elementos que compõem a narrativa. Eles apreciam ouvir repetidamente as mesmas histórias, e isso não é surpreendente: a cada vez, capturam um detalhe, uma cena ou um gesto que os cativa, guardando essa experiência para compartilhar com amigos, educadores e familiares.

A convivência com crianças revela o quanto elas apreciam ouvir a mesma narrativa repetidamente. Esse hábito lhes proporciona a satisfação de reconhecer a história, de entender seus pormenores, de traçar a mesma sequência e de antecipar as emoções experimentadas na primeira audição. Isso demonstra que a criança que tem contato frequente com histórias pode desenvolver um conhecimento sobre a linguagem escrita. Ela entende que, na escrita, as informações são duradouras, possibilitando revisitar e reencontrar os conteúdos exatamente como foram na primeira ocasião.

Segundo Nelly Novaes Coelho (2000, p. 198), é fundamental que as crianças explorem o mundo e identifiquem os seres ao seu redor. Seu aprendizado se dá por meio de experiências concretas, sendo útil o uso de livros de pano, plástico ou madeira, além de materiais lúdicos, que visam estimular os sentidos (tato, olfato, paladar, audição e visão).

Essas atividades favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão. Além disso, a mesma autora aponta que a afetividade desempenha um papel crucial nessa fase, indo muito além do conteúdo a ser transmitido.

A relação carinhosa entre educador e aluno é essencial, considerando que a capacidade de concentração das crianças nesse período é limitada. É importante adaptar as histórias com os materiais mencionados, sem perder a

estrutura narrativa de início, meio e fim, ajustando-a às idades e características específicas dos pequenos.

A partir dos 4 anos, é possível aprofundar o desenvolvimento da oralidade, narrando histórias e estimulando as crianças a recontá-las utilizando objetos e imagens que estejam relacionadas ao enredo. Podemos vesti-las como os personagens da narrativa e convidá-las a imitá-los.

Contar histórias de forma cantada também serve como um auxílio para a memorização, além de promover o desenvolvimento da coordenação motora, da lateralidade e da expressividade. Essa etapa representa uma expansão das competências já adquiridas anteriormente.

Para que o potencial da narrativa seja plenamente explorado, a ação do professor deve ser marcada pela intencionalidade pedagógica. Não basta apenas ler a história; a mediação deve ser ativa e estratégica.

Multissensorialidade: O uso de recursos visuais (livros ilustrados), táteis (fantoques, dedoches) e auditivos (música, entonação de voz) é crucial para engajar a criança pequena, que não é leitora convencional. O professor deve ser um contador de histórias encantador, que desperta a curiosidade e o prazer.

A Contação Cantada e o Desenvolvimento Motor: Contar histórias de forma cantada também serve como um auxílio para a memorização, uma vez que a musicalidade e o ritmo facilitam a retenção de informações. Além disso, essa técnica promove o desenvolvimento da coordenação motora, da lateralidade (ao realizar gestos que acompanham a canção) e da expressividade corporal. Essa etapa representa uma expansão das competências já adquiridas com a oralidade, integrando o corpo ao processo de narração e escuta.

Desenvolvimento da Oralidade e do Vocabulário: Estimular as crianças a recontarem e multiplicarem as histórias ouvidas é um exercício poderoso. Essa prática não só perpetua a tradição oral, mas também contribui de forma significativa para a ampliação do vocabulário, a melhoria da expressão oral e escrita e a organização do pensamento lógico.

Pensamento Criativo e Resolução de Problemas: A magia da fantasia é a forma assumida pela imaginação (ZILBERMAN, 2010). A intencionalidade pedagógica reside em utilizar a fantasia para estimular o pensamento criativo e a resolução de problemas. Após a contação, o professor pode propor que a criança imagine um final diferente para a história ou construa, através do brincar simbólico, soluções alternativas para os dilemas dos personagens.

Ter gosto pela leitura e explorar obras de escritores de literatura infantil amplia o vocabulário dos educadores, refletindo positivamente também no vocabulário das crianças.

O Documento Orientador para a Educação Infantil (1998) é explícito em relação à variedade de narrativas que os pequenos compreendem. À medida que um maior número de narrativas é oferecido ao aluno, seu acervo de conhecimentos se expande, o que favorece a aprendizagem futura e aprimora, no aqui e agora, suas habilidades de comunicação, fala, entendimento, foco e criatividade.

Nos relatos dos contos de fadas, encontramos figuras com diversas particularidades: o gentil, o cruel, o belo, o feio, a possessão de poder ou a vulnerabilidade. Essas situações ajudam as crianças a distinguirem entre a oposição de valores, que aparecem nas narrativas em contraste com a realidade vivida ao longo das experiências desde os primeiros anos de vida até a fase adulta.

Principalmente, a opção por um valor ou outro está ligada à necessidade de lidar com seus conflitos, juntamente com o carinho e a percepção que são exigidos nessa fase tão jovem. Ao explorar a narrativa da batalha entre o bem e o mal, gradualmente se desenvolve a confiança necessária para enfrentar os desafios futuros.

Escutar e narrar histórias é uma prática que proporciona liberdade e é benéfica para que a criança enfrente suas questões internas. As experiências das personagens capturam o interesse e a curiosidade dos pequenos, oferecendo, de maneira inconsciente, novas interpretações para seus dilemas infantis. O próximo trecho nos auxilia a perceber a relevância da narrativa:

"A trajetória do passado se fixa de maneira profunda em nossos pensamentos, e suas lições tornam-se um patrimônio moral em nossas vidas. Ao nos depararmos com situações semelhantes, tendemos a agir com base nas experiências que já vivemos, mesmo que de forma inconsciente."

No estudo realizado por Linete Oliveira e Andressa Dalla, publicado na revista "Educere" (2011, p. 242), os contos de fadas são explorados de forma simbólica para abordar questões reais, como a perda de pessoas queridas, o medo e o abandono, apresentando uma abordagem simples que evita causar traumas.

É importante enfatizar que o mal se manifesta de maneira mais prevalente do que as qualidades do bem. Atraente, a força e a influência de gigantes, dragões e bruxas se destacam. Revelam a verdadeira natureza da maldade humana, sendo essencial que a criança compreenda a sua existência. O poder de transformação do bem, por sua vez, é característico de uma personagem e diametralmente oposto a outra.

A habilidade da criança em discernir entre o certo e o errado destaca um fator fundamental que devemos confrontar na vida: as repercussões de nossas atitudes. A tristeza pela perda, a alegria da vitória, a decepção diante de um obstáculo não superado e a determinação em continuar lutando para triunfar são elementos importantes nas histórias que contamos.

Nelly Novaes Coelho realiza uma investigação sobre a composição dos contos de fadas (2000, p. 109), destacando as seguintes particularidades ao estabelecer analogias entre a literatura e a realidade:

- Todo indivíduo deve ter uma meta a perseguir.
- Para alcançar um objetivo, é necessário se distanciar da família e encarar a realidade ao lado das outras pessoas ao seu redor.
- Você encontrará desafios a serem superados.
- Para auxiliá-lo, você encontrará
- Por fim, concretiza o final feliz e continua a busca de novas metas a serem conquistadas, ao longo de toda a sua existência.

A autora nos faz perceber que esse ciclo é incessante em nossas vidas e, especialmente, na vida das crianças, podendo ser observado também nas formas das narrativas infantis. Esse aspecto, ao ser contado, fascina, expande o acervo de histórias familiares às crianças e serve como modelo para uma vida longa que se desenvolve passando por esse mesmo ciclo.

Por meio de excertos de obras clássicas da literatura para crianças, conseguiremos identificar a estrutura proposta por Nelly Novaes. A história do patinho feio narra o nascimento dos filhotes de uma mamãe pata. Dentre eles, um nasceu com características diferentes dos demais.

Com o passar dos dias, os animais ao redor começaram a zombar dele, chamando-o de feio – um desafio a ser enfrentado. Sentindo-se triste, decidiu partir em busca de alguém que o apreciasse. Em sua jornada, encontrou uma

senhora que o recebeu em sua casa – uma possível aliada. No entanto, um gato malicioso causava confusão no lar e atribuía toda a culpa ao pato.

A dona, sem perceber a trama do gato, expulsou-o, sem um pinga de remorso. Irritado, ele seguiu em frente, à procura de um novo caminho – uma nova meta a ser conquistada. Com o tempo, o que era considerado um patinho feio cresceu e se transformou em um magnífico cisne.

Ele reconheceu sua verdadeira beleza ao perceber que, na realidade, não era um pato, mas um cisne, ao reencontrar sua legítima família – resultando em um final feliz.

A partir dessa narrativa, é possível traçar as ligações familiares e identificar com quem nos assemelhamos. Ela sensibiliza em relação ao sofrimento do animal que se sente negligenciado, semelhante às dinâmicas humanas diante de preconceitos. Ao longo da jornada, encontramos indivíduos dispostos a nos auxiliarem, mas também surgem aqueles que tentam nos atrapalhar. Com o tempo e as experiências, conseguimos superar esses desafios e buscar um lugar onde sejamos reconhecidos.

É um desfecho positivo. Nas histórias humanas, nem sempre isso acontece, mas nos contos clássicos, essa é uma característica comum, promovendo a ideia de esperança, apesar dos obstáculos e das reviravoltas inesperadas.

Chapeuzinho Vermelho segue pelo caminho para levar guloseimas à sua avó. Sua mãe a alertou para evitar a trilha pela floresta, que era arriscada por causa do lobo.

Entretanto, no percurso, ela acaba encontrando o lobo, que a persuadiu a tomar outro caminho. O lobo, personificação do mal, apressou-se para chegar antes, devorou a avó, vestiu suas roupas e se deitou à espera de Chapeuzinho. Ao bater à porta, foi recebida pelo lobo disfarçado de avó.

Ela logo notou as orelhas longas, o nariz e os olhos enormes, até ser surpreendida pela grande boca do lobo, que queria devorá-la. Clamou por ajuda ao caçador que passava por ali, e ele conseguiu salvar a avó.

Após o susto, ambas ficaram muito gratas ao herói que as resgatou das garras do lobo e chegaram à conclusão de que nunca mais deveriam seguir os conselhos de estranhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias de forma cantada transcende o simples entretenimento, configurando-se como uma estratégia pedagógica de alto impacto na Educação Infantil.

Ao unir o prazer da narrativa com a estrutura rítmica da música, esta técnica não apenas potencializa a memorização dos detalhes do enredo, mas também promove uma valiosa integração corpo-mente. A realização de gestos coordenados, intrínsecos à canção, estimula diretamente o desenvolvimento da coordenação motora, da lateralidade e da expressividade corporal.

Dessa forma, a prática cantada expande as competências de oralidade e compreensão já adquiridas, transformando o momento da história em uma vivência lúdica, holística e completa, essencial para o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2001.

AZEVEDO, R. **Ricardo Azevedo – Literatura Infanto-Juvenil**. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br>. Acesso em: 24 dez 2025.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil Texto-Análise-Didática**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.

Dutra, K. **A vida e obra de Tatiana Belinky**. Disponível em: <http://redes.moderna.com.br/2013/06/18/a-vida-e-a-obra-de-tatiana-belinky/>. Acesso em: 24 dez 2025.

FREITAS, R. **Nem tudo era...** Disponível em <http://www.robertodefrentas.com.br/janela.htm>. Acesso em: 24 dez 2025.

GOMES, C. **Literatura Infantil**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/literatura/literaturainfantil>. Acesso em: 24 dez 2025.

MACHADO, A. M. **Biografia / Livros Infantis**. Disponível em: <http://www.anamariamachado.com>. Acesso em: 14 dez. 2025.

MORENO, L. de A. **O Lúdico e a contação de Histórias na Educação Infantil**. V. 10, n. 97, p. 228-241. Florianópolis: Cad. De Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s, jul./dez. 2009

OLIVEIRA, L.S; BERNARDINO, A.D. **A contação de história como estratégia Pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Vol. 6 n° 12 p. 235-249. São Paulo: Educere Et Educare Revista de Educação, dez. 2011

TAHAN, M. **A arte de contar histórias**. 2.ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

ZILBERMAN, R. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. 1. Ed. Curitiba: IBPEX, 2010.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA ARLETE ALVES SARAGOSA ²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo explorar o ambiente lúdico na Educação Infantil, destacando sua relevância e as abordagens pedagógicas que nele se inserem. A vertente lúdica da educação serve como uma ferramenta que capta a atenção das crianças, gerando prazer e interesse. Esse aspecto é fundamental, pois fomenta o raciocínio e promove as interações essenciais para o aprendizado e crescimento em suas diversas dimensões: emocional, motora e cognitiva. A introdução de jogos e brincadeiras que facilitam o contato com a linguagem oral e escrita não busca a alfabetização antecipada, mas sim proporcionar às crianças a oportunidade de aprender sobre palavras de forma divertida. O uso de brincadeiras e jogos como ferramentas de ensino enriquece o desenvolvimento e a formação da criança, estimulando sua criatividade e aprimorando as relações com seus colegas, além de interação com adultos. Essa abordagem é vital para o progresso das crianças dentro da faixa etária da Educação Infantil. A escrita do trabalho foi baseada em referências bibliográficas acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; Infantil; Jogos.

² Graduação Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Professor José Augusto Vieira (1996); Especialista Arte e Musicalização pela Faculdade Unificada do estado de São Paulo (2024); Professora de Educação Infantis no CEI Jardim Luso.

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em uma revisão da literatura com a finalidade de examinar como o lúdico favorece o ensino e a aprendizagem. Os objetivos específicos incluem demonstrar como jogos e brincadeiras são empregados como ferramentas pedagógicas nas instituições de ensino e como os conteúdos são abordados sob a ótica lúdica da aprendizagem.

A motivação para realizar esta pesquisa reside na importância de identificar e avaliar a utilização de jogos e brincadeiras no ambiente educacional, visando um aprendizado significativo que se articule às propostas de Letramento. As atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, servem como instrumentos pedagógicos que ajudam no desenvolvimento integral da criança, promovendo o pensamento crítico, a criatividade e melhorando as interações sociais entre colegas, adultos e crianças, sendo essenciais para o crescimento na fase da Educação Infantil.

Esta etapa da educação é crucial para o desenvolvimento holístico da criança, oferecendo experiências de aprendizagem que são realizadas de forma lúdica, o que possibilita a construção de significados e hipóteses. A brincadeira se revela como um conjunto de habilidades que encoraja a criatividade e a imprevisibilidade das ações conforme o contexto em que se inserem. As atividades lúdicas estimulam a criatividade e a convivência social, facilitando a formação de conceitos baseados nas percepções que as crianças têm do mundo ao seu redor. Um ambiente estruturado e a disponibilidade de materiais lúdicos favorecem o desenvolvimento das competências e habilidades de forma integral,

envolvendo a imaginação e contribuindo para a formação de novos conhecimentos.

Assim, ao brincar, a criança se expressa de várias formas, interagindo com os colegas e com todos aqueles que participam de seu processo de ensino e aprendizagem. O jogo, portanto, é um fator que colabora para o desenvolvimento total do indivíduo envolvido.

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A perspectiva simbólica do lúdico indica que as atividades são transformadas e possuem um contexto histórico, refletindo uma conexão entre o praticante e o que é realizado ou concebido.

Essa dinâmica funciona como uma projeção de anseios, emoções e valores, que manifestam capacidades cognitivas e formas de interação com o mundo e a cultura circundante.

O educador atua como facilitador no desenvolvimento infantil, permitindo que, por meio das brincadeiras, tanto adultos quanto crianças desenvolvam variadas formas de interagir, criando um ambiente em que o lúdico se torna fundamental para a aprendizagem.

As Orientações Curriculares (2007) afirmam que todas as modalidades de brincadeira vividas pelas crianças são enriquecidas pelas experiências adquiridas em outras dimensões, como a linguagem verbal e a narrativa de histórias, além das linguagens artísticas e dos conhecimentos que elas constroem ao refletir sobre o mundo social e natural, incluindo a noção de medidas, proporções e quantidades.

As atividades lúdicas, em relação aos aspectos cognitivos, têm como meta auxiliar as crianças na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de suas habilidades e competências, oferecendo um amplo leque de

oportunidades para o estabelecimento de relações sociais, onde aprender a respeitar limites e agir de forma cortês se torna essencial (MACEDO, 2005, p. 24).

Segundo Piaget (1971), os jogos e brincadeiras ativam esquemas mentais ao estimular o raciocínio, a organização de tempo e espaço, além de integrar diversas dimensões, afetivas, sociais, motoras e cognitivas, promovendo a aquisição de comportamentos e habilidades como coordenação, agilidade, força e concentração.

Na Educação Infantil, diversas atividades são planejadas para promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Piaget argumenta que as crianças nascem com predisposições neurológicas para o conhecimento, mas as verdadeiras condições emergem das atividades que ele classifica como jogos (exercícios, simbólicos e de regras, conforme a faixa etária).

A experiência lúdica é ainda mais gratificante quando considera as emoções, sentimentos e necessidades da criança durante as interações propostas pelo educador. De maneira geral, as regras dos jogos são apresentadas às crianças antes do início da atividade.

No caso das brincadeiras de faz de conta, a dinâmica é distinta: a criança deve seguir as normas impostas pelo papel que desempenha, existindo um consenso, mesmo sem verbalização, entre os participantes sobre o comportamento dos personagens.

Dessa forma, elas aprendem a seguir regras e acordos, realizando essa prática por prazer e a conviver com outros, reconhecendo que estes também possuem ideias e propostas, o que promove o respeito mútuo (SÃO PAULO, 2019, p. 87).

Os jogos de imitação são aquelas brincadeiras em que as crianças assumem diferentes papéis, fingindo que ações ou objetos têm significados distintos dos habituais. Os jogos infantis tradicionais fazem parte da cultura

popular, sendo transmitidos de geração em geração. Kishimoto (2002) observa que alguns mantêm suas características originais, enquanto outros sofrem modificações ao longo do tempo.

As brincadeiras de construção envolvem a criação ou montagem de algo com diversos materiais e, segundo Kishimoto (2002), essas atividades estão intimamente ligadas aos jogos de faz de conta, pois as crianças criam cenários para suas interações lúdicas. O brinquedo estimula o pensamento e fomenta as capacidades criativas das crianças.

Ao se relacionarem com os amigos, elas ampliam suas conexões sociais, explorando comportamentos diferentes e avaliando suas funções dentro do grupo. Os brinquedos exercem um papel crucial no desenvolvimento, contribuindo positivamente para a realização individual de cada criança.

O Currículo da Cidade Educação Infantil (São Paulo, 2019) considera a brincadeira como uma referência às variadas ações infantis que envolvem lúdicos, destacando a importância do processo sobre o resultado.

Um bebê brincando com as mãos ou pés, manuseando objetos ao seu redor; uma criança um pouco mais velha transportando água com uma latinha; ou uma criança maior encenando o papel de motorista de um caminhão que entrega produtos, demonstra que as crianças estão constantemente aprendendo sobre si mesmas, as dinâmicas do mundo e formando memórias das ações e aprendizados. Brougère (2002) defende que brincar é um aprendizado e que um dos momentos cruciais desse processo são as interações entre a mãe e o bebê. O autor ainda argumenta que é durante a brincadeira que a criança se apropria da cultura lúdica, um conjunto de regras e significados que tornam a brincadeira possível.

Esta cultura não é simplesmente transmitida para a criança, pois ela também é co-autora, sendo o resultado da produção social adulta, juntamente com a maneira como meninos e meninas reagem à cultura que, de certa forma, lhes é imposta. Levar a criança a buscar e dominar um conhecimento mais

abstrato, mesclando esforço com diversão, pode transformar o aprendizado em um jogo bem-sucedido, permitindo que a criança se envolva completamente sem perceber (ALMEIDA, 2003, p.60).

De acordo com a legislação em vigor todas as formas de brincadeira que as crianças experimentam são ricas em aprendizado, abrangendo a expressão verbal, a contação de histórias, dimensões artísticas e saberes que a criança constrói ao explorar o mundo social e natural, além do conhecimento sobre medidas, proporções e quantidades.

No contexto educativo, a brincadeira deve ser orientada para cumprir sua função lúdica e atuar como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. Para crianças maiores, a brincadeira já é compreendida como apoio pedagógico, ao passo que, para a educação infantil, esse entendimento ainda requer um desenvolvimento mais cuidadoso, considerando que elas ainda não visualizam a brincadeira como uma prática pedagógica. O jogo é essencial na construção do conhecimento, especialmente nas fases sensório-motor e pré-operatória.

Ao interagir com os objetos, as crianças moldam seu espaço e tempo, compreendendo causalidade, representação e lógica. Elas ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois desejam jogar bem, esforçando-se para superar desafios tanto cognitivos quanto emocionais (KISHIMOTO, 1993, p. 96).

A perspectiva do sócio interacionismo vê a aprendizagem, desenvolvimento e ensino como integrados, onde a interação social facilita o aprimoramento das funções psicológicas da criança, e a mediação das atividades promove desenvolvimento e aprendizado significativos.

Assim, a escola deve acompanhar e avaliar as interações pedagógicas propostas no ambiente escolar. Froebel foi um dos pioneiros a destacar a importância das atividades lúdicas, assinalando que os jogos têm objetivos, entre os quais o raciocínio lógico e a competição. As crianças participavam de atividades criativas com blocos de montar, instaurando uma relação com o meio ambiente.

O lúdico, enquanto ferramenta de ensino, deve ser guiado por profissionais capacitados, visando monitorar a interação lúdica de maneira pedagógica e cultural, com estratégias que favoreçam o aprendizado das crianças, tanto dentro quanto fora da escola. Kishimoto (2002) diferencia entre jogo e brinquedo, explicando que jogos possuem regras e necessitam de um contexto compartilhado, enquanto brinquedos são mais livres e permitem que as crianças imaginem e interajam com o mundo através de brincadeiras.

O jogo, portanto, se caracteriza por duas formas principais: exercícios sensório-motores e jogos simbólicos, que alimentam a atividade própria e transformam a realidade de acordo com as múltiplas necessidades do eu.

Por isso, métodos ativos de educação exigem que se ofereça às crianças materiais adequados, permitindo que, ao jogarem, elas assimilem realidades intelectuais que, sem isso, permaneceriam externas à sua percepção (PIAGET, 1971, p. 16). Os jogos e brincadeiras possibilitam diferentes práticas e espaços significativos para a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento infantil em várias vertentes.

A cooperação e o trabalho em grupo nas atividades também favorecem o aprendizado sobre respeito e colaboração, formando atitudes onde o respeito, cooperação e responsabilidade são fundamentais na brincadeira.

No ato de brincar, a criança experimenta sensações diversas; quando brinca livremente, assume papéis e desenvolve simbolismos em suas ações, enriquecendo a criatividade e a imaginação. Já no brincar dirigido, é necessário respeitar as regras estabelecidas pelo grupo, o que requer um consenso entre os participantes para que a atividade ocorra de forma efetiva.

Leite (2006) elucida que, ao falarmos sobre regras, especialmente em jogos narrativos, não estamos subestimando sua importância; ao brincar de escola, as crianças seguem normas institucionais, e ao encenar uma festa, obedecem às regras sociais pertinentes.

Embora reconheçamos a relevância do suporte adulto em brincadeiras individuais ou em pequenos grupos, não diminuimos a importância do brincar livre e espontâneo para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.

Assim, tanto as brincadeiras livres quanto aquelas mediadas por adultos podem ter efeitos benéficos no desenvolvimento infantil e devem estar integradas na educação de crianças pequenas (BRANDÃO, 2011, p. 54).

Nesse contexto, a linguagem verbal se torna um aspecto crucial, permitindo que as crianças, ao representarem papéis, mimetizem o modo de se expressar e o vocabulário da sociedade. Branding (2011) observa que situações semelhantes podem ser observadas em diversos ambientes, como nas residências das crianças.

Muitas vezes, reconhecemos como professores interagem com elas na escola ao observá-las brincando de escolinha, imitando seus educadores, assim como na brincadeira de casinha, refletindo comportamentos dos pais.

As brincadeiras e jogos são altamente divertidos; experiências lúdicas potencializam o interesse da criança. Quando a escola garante a diversão nas atividades de aprendizado, contribui para que os direitos da criança sejam respeitados e que sua aprendizagem aconteça de maneira significativa.

Portanto, além de se divertirem com histórias, as crianças envolvem-se, de forma espontânea ou induzidas por familiares e professores, em brincadeiras onde fazem de conta que estão lendo em voz alta.

Ao simular a leitura, elas encenam contextos sociais que envolvem a escrita e tendem a imitar a maneira como os adultos realizam atividades de leitura de diversos gêneros textuais. A partir de pesquisas realizadas em diversas áreas como Sociologia, Psicologia e Linguística, constatamos que a atividade lúdica é uma das principais formas de expressão na infância.

Por meio do brincar, a criança tem a oportunidade de criar culturas e adquirir aprendizagens significativas. Nesse contexto, a troca de experiências entre as crianças e a interação com adultos que participam das brincadeiras proporcionam uma variedade de recursos que ampliam seus pensamentos.

Ao utilizar a imaginação em jogos de faz de conta, as crianças ensaiam diferentes papéis e representam situações do seu ambiente cultural, desenvolvendo assim sua capacidade de imaginar, criar e contar histórias de maneira inovadora.

As atividades lúdicas estão intrinsecamente ligadas ao processo de ensino na Educação Infantil; a aprendizagem nessa fase é impossível sem a presença do lúdico nas práticas escolares, onde a ludicidade é fundamental. Por meio do brincar, a criança expressa-se de diversas formas e reproduz situações do cotidiano, fazendo referências ao seu entorno social e às ações que observa, tanto dentro da escola quanto fora dela.

Ao simularem a leitura, as crianças aprimoram habilidades e começam a refletir sobre a língua, se familiarizando com textos literários, ampliando seu repertório textual e se apropriam da linguagem escrita e falada. As atividades lúdicas com palavras, incluindo brincadeiras em roda, adivinhas e jogos com regras, comprovam ser eficazes.

Conforme Brandão (2011), ao interagir com palavras, as crianças desenvolvem a consciência fonológica, que envolve a reflexão sobre as unidades sonoras. Esse desenvolvimento é crucial, pois além de resgatar experiências culturais, também contribui para o processo de alfabetização.

As atividades lúdicas envolvendo palavras podem ser incorporadas de forma constante na rotina da Educação Infantil, permitindo que as crianças reflitam, de maneira divertida, sobre os aspectos sonoros e escritos da língua, como perceber que palavras que começam ou terminam com o mesmo som geralmente são escritas de maneira semelhante, ou que uma palavra é maior que outra por ter mais segmentos sonoros ou escritos (BRANDÃO, 2011, p. 68).

A inclusão de atividades lúdicas que favorecem o contato com a linguagem oral e escrita na educação infantil não busca a alfabetização precoce, mas sim proporcionar às crianças a oportunidade de aprender sobre palavras durante os momentos de brincadeira. Brincar é uma atividade essencial para a criança, funcionando como sua maneira de se relacionar com o mundo social e físico.

Assim, por meio da brincadeira, a criança estabelece vínculos com seus pares, construindo conhecimento e cultura. E, ela se desenvolve e passa a compreender melhor o ambiente ao seu redor, moldando sua percepção através das relações que forma enquanto brinca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil desempenha um papel crucial na promoção de aprendizagens e experiências significativas para as crianças. Nesse ambiente escolar, há uma oportunidade de desenvolver e expandir as capacidades de comunicação e expressão, além de proporcionar acesso ao universo da leitura.

Esse processo favorece o aprimoramento das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever. Observa-se que, quando as crianças se envolvem na prática de "brincar de ler", elas adquirem competências e aprendem a pensar criticamente sobre a linguagem, conhecendo melhor os textos literários, enriquecendo seu repertório textual e se apropriando da linguagem escrita e oral.

Os jogos desempenham um papel fundamental nas funções motoras e devem ser apresentados às crianças de forma lúdica, uma vez que as atividades recreativas contribuem para uma aprendizagem mais eficaz e para o desenvolvimento psicomotor.

Ao falarmos sobre ludicidade nas salas de aula, enfatizamos que educar deve ser um processo prazeroso e alegre, e a atitude do educador é essencial para garantir que as aulas sejam ocorram de maneira envolvente. Essa

abordagem constitui a essência da aprendizagem, tanto na Educação Infantil quanto nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e as atividades devem caprichar em despertar o interesse e motivar os estudantes. Brincar é uma atividade intrínseca à criança, sendo sua maneira de interagir com o mundo social e físico.

Por meio da brincadeira, a criança estabelece conexões com seus companheiros e constrói conhecimento e cultura. Ao brincar, ela se desenvolve e passa a entender melhor o ambiente ao seu redor, enriquecendo-se através das interações que estabelece.

Ademais, a educação reconhece que brincar e jogar são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais. Isso inclui aspectos como criatividade, raciocínio lógico, representação simbólica, planejamento, respeito a regras, consideração de diferentes perspectivas e formação de laços significativos, características que promovem a autonomia e são essenciais para que, ao longo do tempo, a criança compreenda melhor a si mesma, sua cultura, sua relevância na vida dos outros e, eventualmente, na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2001.

AZEVEDO, R. **Ricardo Azevedo – Literatura Infanto-Juvenil**. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br>. Acesso em: 24 dez 2025.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil Texto-Análise-Didática**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.

Dutra, K. **A vida e obra de Tatiana Belinky**. Disponível em: <http://redes.moderna.com.br/2013/06/18/a-vida-e-a-obra-de-tatiana-belinky/>. Acesso em: 24 dez 2025.

FREITAS, R. **Nem tudo era...** Disponível em <http://www.robertodefreitas.com.br/janela.htm>. Acesso em: 24 dez 2025.

GOMES, C. **Literatura Infantil**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/literatura/literaturainfantil>. Acesso em: 24 dez 2025.

LEITE, S. A. S. (org.) **Alfabetização e letramento – contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, Komedi/Arte Escrita, 2006.

MACEDO, L. de. **Os jogos e lúdico na aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, A. M. **Biografia / Livros Infantis**. Disponível em: <http://www.anamariamachado.com>. Acesso em: 14 dez. 2025.

MORENO, L. de A. **O Lúdico e a contação de Histórias na Educação Infantil**. V. 10, n. 97, p. 228-241. Florianópolis: Cad. De Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s, jul./dez. 2009

OLIVEIRA, L.S; BERNARDINO, A.D. **A contação de história como estratégia Pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Vol. 6 nº 12 p. 235-249. São Paulo: Educere Et Educare Revista de Educação, dez. 2011.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SAMPAIO, V. R. C. **Creche: atividades desenvolvidas com a criança**. Rio de Janeiro: EBM, 1984.

TAHAN, M. **A arte de contar histórias**. 2.ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

ZILBERMAN, R. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. 1. Ed. Curitiba: IBPEX, 2010.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

OS DESAFIOS DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA

MARIA ARLETE ALVES SARAGOSA ³

RESUMO

Ao considerar o papel do educador nos dias de hoje, encontramos desafios em unir os diversos aspectos relacionados à sua formação e prática. Diante das transformações constantes no conhecimento científico, a função do professor se tornou mais abrangente, indo além da mera transmissão de informações; envolve agora facilitar a construção do saber sobre as frequentes mudanças na ciência, que têm ligação direta com a realidade dos alunos. A carreira docente deve ser valorizada como essencial e digna na sociedade, pois a educação é um direito universal, sendo fundamental tanto para a mediação do conhecimento organizado quanto para a promoção de valores políticos, sociais e cidadania. Portanto, para viabilizar essa necessidade de evolução, é imprescindível promover a educação, capacitando estudantes que possam dar continuidade a esse progresso. A escrita do trabalho foi baseada em referências bibliográficas acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; Biologia; Práticas.

³ Graduação Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Professor José Augusto Vieira (1996); Especialista Arte e Musicalização pela Faculdade Unificada do estado de São Paulo (2024); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Luso.

INTRODUÇÃO

Há um extenso debate sobre os obstáculos que permeiam a educação, abrangendo desde a capacitação dos educadores até os desafios que enfrentam em suas trajetórias em sala de aula. Esses obstáculos incluem a interação entre professores e alunos, a formação continuada e a atuação efetiva do docente.

O desinteresse dos alunos nas aulas de ciências frequentemente se origina das experiências acumuladas ao longo de sua vida escolar. O ensino dessa matéria é frequentemente conduzido de maneira que não engaja os alunos, pois muitos educadores ainda utilizam métodos convencionais em uma área tão dinâmica e abrangente quanto a ciência.

É evidente que aulas práticas produzem melhores resultados e têm um papel crucial na aprendizagem e no envolvimento dos estudantes com os tópicos abordados.

A formação de professores de Biologia deve basear-se em um entendimento amplo de 'saber' e 'saber fazer', constituindo um 'saber plural' que resulta da combinação coerente de conhecimentos adquiridos na formação profissional e de saberes curriculares, tanto disciplinares quanto experienciais.

A interação entre professores e alunos é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, e é essencial reconhecer a importância do papel do professor em conectar a vida escolar dos alunos com suas experiências cotidianas, favorecendo uma aprendizagem eficaz.

A aprendizagem emerge das interações do aluno com o ambiente social em que está inserido. A prática dos professores de Biologia, assim como a dos demais, é composta por saberes e métodos que vão além do domínio do conteúdo e das teorias discutidas no ambiente escolar.

Atualmente, a estrutura do currículo escolar no Ensino Fundamental e Médio no Brasil tem gerado debates intensos em busca de assegurar que a escola cumpra sua função na formação de cidadãos. Nesse contexto, a Biologia pode ser abordada de maneiras que suscitem curiosidade nos alunos ou, inversamente, os desencorajem, dada a complexidade dos temas abordados.

Métodos que conferem ao professor o total controle do conhecimento são ineficazes na educação contemporânea. Especialmente na Biologia, uma disciplina em constante evolução, o ensino tradicional não se adequa.

A abordagem tradicional pode impedir o aprendizado, pois restringe o espaço para a descoberta e a compreensão por parte dos alunos. É evidente que as instituições e a sociedade exigem muito do trabalho do professor, embora raramente se analisem as possibilidades e as condições necessárias para que ele consiga cumprir as inúmeras responsabilidades atribuídas, as quais frequentemente não estão claramente definidas.

Assim, é crucial fortalecer as práticas pedagógicas que impactam diretamente a formação dos professores. A experiência docente revela que os alunos possuem diferentes maneiras de se relacionar com o estudo. Há aqueles que se concentram apenas nos resultados mediatos, como notas ou avaliações, mantendo uma relação superficial com o conteúdo.

Já outros buscam um entendimento mais profundo, analisando o material para alcançar uma visão mais ampla do conhecimento.

Ademais, a licenciatura é vista, de um lado, como uma das carreiras acadêmicas mais atraentes, por contribuir para a formação educacional de indivíduos que podem se tornar cidadãos críticos e conscientes em relação ao mundo que os cerca. Porém, também é uma trajetória repleta de dificuldades e desafios, especialmente ao lidar com a realidade da educação básica.

OS DESAFIOS DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA

Ao iniciar este artigo, é fundamental reconhecer que o processo de aprendizagem representa um significativo desafio para os educadores. Krasilchik (2005) enfatiza que a Biologia pode ser uma das disciplinas mais importantes e dignas de atenção por parte dos alunos, ou, ao contrário, pode se tornar uma das menos relevantes, dependendo do conteúdo ensinado e da sua abordagem.

A autora questiona os professores de Biologia sobre o que e como ensinar. O educador, especialmente nesse contexto, deve estar atento à relevância da Ciência e da Tecnologia, evitando posturas que possam alienar os alunos. Conforme Krasilchik (2004), existem quatro níveis de alfabetização biológica: 1º - Nominal: o estudante reconhece os termos, mas não compreende seu significado; 2º - Funcional: os termos são definidos corretamente, mas sem entendimento profundo; 3º - Estrutural: o aluno é capaz de explicar conceitos biológicos usando suas próprias palavras e experiências; 4º - Multidimensional: o estudante aplica seu conhecimento de forma integrada, relacionando com outras áreas para solucionar problemas concretos.

Ao finalizar o Ensino Médio, os alunos devem alcançar o 4º nível, não apenas entendendo os conceitos, mas também sendo capazes de pensar de forma crítica e de utilizar seu conhecimento para a ação em sua vida cotidiana. A busca por conhecimento é uma característica inerente ao ser humano. Atualmente, a Ciência é a forma mais eficaz de gerar saberes significativos para a sociedade.

Contudo, o avanço da pesquisa depende do surgimento de contradições, conflitos e necessidades humanas que impulsionam a compreensão dos fenômenos naturais. Vale (1998) sintetiza que a Ciência se preocupa em definir as leis que regem esses fenômenos. Para avaliar a relevância da Ciência, do Conhecimento e da Educação, fundamenta-se nas ideias do educador italiano

Manacorda, que sugere que a Ciência se concentra em países desenvolvidos, enquanto o restante do mundo se vê relegado a consumidores de conhecimento custoso.

O educador afirma que a Educação pode ser uma alternativa para criar autonomia e não se dissociar da realidade global. Para Manacorda (2013), esta Educação deve ser baseada em princípios de liberdade, democracia e participação cultural.

Assim, a Educação, apoiada por professores qualificados e com uma visão crítica, abre caminho para transformações sociais. Esse é o modelo desejado para as escolas brasileiras, vital para o desenvolvimento individual e social.

A atividade docente, especialmente, deve ser permeada pela pesquisa, uma vez que está diretamente relacionada ao conhecimento científico. Na Biologia, o saber científico é frequentemente sistemático, porém muitas vezes os conteúdos são apresentados isoladamente, desconectados da realidade dos alunos.

Essa prática pedagógica resulta, geralmente, em mera memorização dos conteúdos, evidenciando um ensino tradicional e pouco eficaz, onde os alunos assumem o papel de ouvintes, sem uma participação ativa. A caracterização de uma educação superficial, que não ensina com rigor científico, levanta preocupações e propõe reflexões profundas.

É nas escolas que devem ser desenvolvidos os processos de construção do conhecimento científico, indo além da simples compreensão histórica. As metodologias de ensino precisam ser analisadas criticamente, já que a abordagem do professor, seu domínio do conteúdo e sua interação com os alunos são essenciais para o sucesso do ensino-aprendizagem.

Vigotsky (2000) argumenta que os conceitos científicos não são apenas memorizados, mas emergem através da atividade do pensamento. Dessa forma,

os conceitos adquiridos na aprendizagem se diferenciam dos espontâneos em sua relação com a experiência do aluno.

O entendimento de um novo significado é o ponto de partida para a formação de conceitos científicos, que se embasam também em experiências prévias da criança. Assim, para o aprendizado efetivo, é fundamental que o aluno tenha uma interação direta com o mundo dos objetos e com conceitos anteriormente elaborados.

Compreender como se dá a formação de conceitos científicos é crucial para o exercício da docência, que deve incluir o entendimento das bases biológicas e psicológicas do desenvolvimento do aluno, especialmente voltadas ao pensamento crítico.

O pensamento deve ser visto como uma ferramenta para resolver problemas e entender contextos. Assim, a forma como os conteúdos são abordados, de maneira multidisciplinar, é vital na prática docente, especialmente em Biologia.

Krasilchik (1987) observa que a evolução do ensino de Ciências no Brasil é influenciada por crises econômicas, sociais e políticas que moldaram o crescimento do país e redefiniram os conteúdos a serem abordados. Cada época na história do ensino de Ciências teve sua própria metodologia adaptada aos objetivos daquele tempo.

Entre 1950 e 1985, a mesma autora destaca que é necessário analisar as condições do sistema educacional e de como elas afetam o currículo e as metodologias. Nos anos 50, o ensino focava no produto laboratorial, enfatizando resultados em detrimento do processo. A década seguinte introduziu o laboratório como um espaço para discussão e, na década de 80, foram adotados jogos e simulações para a solução de problemas. Esse foco na experimentação refletia as preocupações dos professores com o aprendizado e a compreensão dos conteúdos.

As atividades experimentais devem derivar de problemas investigativos relevantes para os alunos, permitindo que eles não apenas observem, mas também formulem e testem hipóteses. O papel do professor nesse contexto é ser um mediador, orientador e questionador.

Delizoicov (2000) critica o ensino de Ciências Naturais pela sua desconexão com as realidades dos alunos. Ele sugere que vincular conteúdos ao cotidiano dos estudantes é uma maneira eficaz de aproximar modelos e abstrações científicas de situações reais. Ao longo de sua carreira, o professor enfrenta desafios no processo de ensino-aprendizagem, considerando que muitas dificuldades vão além da sala de aula.

As abordagens metodológicas no ensino de Biologia podem ser um meio de transpor tais desafios, especialmente em relação aos recursos utilizados nas aulas. As estratégias do educador, assim como sua prática pedagógica, são fundamentais para engajar e motivar os alunos em relação à disciplina.

Métodos inovadores ainda são vistos por muitos professores como um empecilho ao aprendizado, podendo não se alinhar com sua formação e crenças sobre o ensino.

No entanto, mudanças significativas são observadas quando aulas mais dinâmicas são realizadas, estimulando a participação dos estudantes e tornando concreto o que antes era apenas visualizado em livros. Segundo Bizarro et al. (2016), em abordagens tradicionais, os alunos frequentemente se comportam como ouvintes passivos, memorizando informações que logo esquecem.

Os autores argumentam que atividades experimentais não requerem necessariamente equipamentos sofisticados e que adaptações podem ser feitas conforme a realidade de cada escola, utilizando materiais de baixo custo e fácil acesso.

Lira (2013, p.23) sugere que a diversidade nas aulas torna o ensino mais envolvente, permitindo que os estudantes interajam diretamente com os

fenômenos e objetos de estudo, o que contribui para uma construção de conhecimento mais lúdica e significativa.

Montenegro et al. (2014) ressaltam que novas abordagens de ensino em Ciências e Biologia devem permitir aos alunos acessar diferentes estratégias didáticas, evitando a percepção da Ciência como um produto finalizado. É essencial promover nos estudantes o desejo de questionar e produzir conhecimento.

Coelho et al. (2010) afirmam que modelos e jogos didáticos facilitam o aprendizado, suprimindo lacunas deixadas pelos métodos tradicionais de ensino. A aprendizagem pode ser aprimorada por meio de atividades lúdicas, uma vez que os alunos ficam mais motivados em aprender de maneira descontraída.

Ao empregar modelos pedagógicos, o professor pode estimular a interatividade e o raciocínio crítico dos alunos de forma lúdica. Além disso, o educador tem a oportunidade de desenvolver novas habilidades que talvez nunca tenha explorado antes devido as limitações, como tempo ou recursos.

Bastos (2014, p.7333) enfatiza que os docentes devem refletir sobre a importância de atualizar suas práticas em sala de aula, não apenas por ações mecânicas, mas desenvolvendo competências que permitam representação, comunicação, investigação e contextualização cultural dos conteúdos de Biologia.

Uma possível maneira de renovar a abordagem docente é a utilização adequada de diversos recursos e modalidades didáticas, como aulas práticas, atividades em campo e recursos audiovisuais, visando a melhoria da prática pedagógica. Para aprimorar suas metodologias, os educadores precisam inovar e superar barreiras impostas pela falta de recursos físicos, uma vez que suas ações formam uma bagagem que facilitará futuras iniciativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental realizar uma reflexão contínua para a construção de um ensino de qualidade e para o aprimoramento da prática docente, pois isso contribui de maneira significativa para a formação de cidadãos que podem moldar seu próprio futuro.

Para alcançar esse objetivo, é crucial avaliar todos os elementos que influenciam o desempenho do educador em sala de aula. O ensino de Biologia tem se tornado um espaço de aprendizados práticos e experimentais, com o professor atuando como facilitador dessa aprendizagem, que é eficaz, interativa e reflexiva.

A incorporação dessa abordagem na formação dos docentes de Biologia é essencial para que eles ajudem a formar alunos que sejam capazes de refletir e de construir conhecimento científico, promovendo uma transformação gradual no ensino de Ciências e Biologia.

Nesse contexto, o professor é visto não mais como o detentor do conhecimento, mas sim como um mediador nas trocas de saberes com os alunos.

Essa perspectiva traz consigo uma reflexão sobre o processo pedagógico e suas práticas, considerando o ambiente em que atua e respondendo de maneira ativa às propostas de mudança.

Ao longo dos anos, tem-se discutido a necessidade de redefinir o papel do educador, que agora deve orientar os alunos na construção de seu próprio conhecimento, estimulando o pensamento crítico, em vez de apenas transmitir informações prontas e fragmentadas.

Contudo, essa transformação no exercício da docência é uma resposta às mudanças sociais e aos desafios que afetam nossos estudantes, como indisciplina, violência, uso de drogas e desinteresse, evidenciando a alteração cultural em curso.

Diante deste quadro educacional, a atitude do professor em relação à sua prática é de vital importância para a formação dos alunos, que devem vê-lo como um agente ativo na produção do saber e não apenas como um transmissor de conteúdo.

No estudo realizado, foi possível observar o docente como um protagonista de sua metodologia, influenciado pelas necessidades dos alunos. Diante das complexas demandas sociais que permeiam o ambiente escolar e das relações que nele se estabelecem, busca-se profissionais comprometidos, com consciência crítica e intencionalidade pedagógica.

Para isso, é necessário enfrentar o desafio de reavaliar a docência. Nesse sentido, Freire (2007) oferece uma valiosa contribuição a essas reflexões ao afirmar que é possível transformar a realidade em que estamos inseridos se adotarmos uma postura crítica e proativa diante das situações vividas

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.L.F., MASSABNI, V.G. **O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências**. Ciência & Educação, v.17, n.4, p. 835-854, 2011.

BASTOS, V.C., et. Al. **Recursos didáticos para o ensino de Biologia: o que pensam as/os docentes**. Revista da SBEnBIO, n.7, out. 2014

BIZARRO, R., et.al. **A humanização do ensino superior: ações educativas que promovem a aprendizagem**. Ensino em Re-Vista, Uberlândia, MG. V.23, n.1, p.155-170. Jan./jun.2016.

CAMPELO, M.E.C.H. **Alfabetizar crianças- um ofício, múltiplos saberes**. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

DELIZOICOV, D. e ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

KRASILCHIK, M. **Práticas de Ensino de Biologia**. 4ª ed. ver. e amp., 1ª reimp. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **O professor e o currículo de ciências**. São Paulo: EPU, EDUSP, 1987.

MONTENEGRO, L.A., et. al. **Temas de difícil ensino aprendizagem em Ciências e Biologia: Experiências de professores em formação durante o período de regência**. Revista da SBEnBIO, n.7, out. 2014.

SACRISTAN, J. G. et al. **Compreender e Transformar o Ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. São Paulo: 4ª ed. ArtMed, 1999.

VYGOTSKY, L. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SILVIA REGINA VALENTE RUIZ⁴

RESUMO

A musicoterapia é uma ferramenta poderosa que muito favorece a inclusão escolar, pois utiliza a música para desenvolver potenciais cognitivos, melhorando a comunicação e a interação social através de um estímulo sensorial, sendo especialmente eficaz para estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras necessidades especiais, promovendo bem-estar, auto-estima e integração em contextos educacionais e sociais, abrindo canais de expressão e conectando indivíduos com suas emoções e com o mundo.

As dinâmicas de educação musical geralmente são realizadas a partir da contação de histórias, cantigas e brincadeiras de roda.

Na inclusão, a música facilita a comunicação especialmente para indivíduos com barreiras, abrindo canais não verbais e melhorando a interação. Ajuda também no desenvolvimento cognitivo, na organização do pensamento, na criatividade e na regulação emocional, diminuindo a hiperatividade.

A música une som, emoção e conexão humana, criando um ambiente de bem-estar coletivo.

Palavras-chave: educação inclusiva; dinâmicas musicais; musicoterapia; educação infantil.

INTRODUÇÃO

⁴ Graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos (1987) com Pós-Graduação em Psicomotricidade, Musicoterapia e Jogos Educacionais

O mundo contemporâneo exige uma nova forma de pensar e agir na Educação (De Souza et al, 2019). A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desafio enfrentado por educadores, famílias e gestores escolares em todo o mundo.

Caracterizado por alterações nas áreas de comunicação, interação social e comportamento, o TEA exige a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas que considerem as necessidades específicas de cada aluno (Rezende, 2025). Nesse contexto, a busca por metodologias ativas e inovadoras tem se intensificado, uma vez que tais abordagens colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua participação e engajamento. A musicoterapia tem ganhado destaque como uma dessas abordagens, oferecendo oportunidades únicas para estimular o desenvolvimento integral de alunos com TEA. Por meio de experiências musicais estruturadas, essa intervenção possibilita a expressão de emoções, a melhoria da comunicação e o fortalecimento de habilidades sociais, aspectos fundamentais para a inclusão escolar (Loureiro, 2025). A Musicoterapia é um campo relativamente recente que se propõe a contribuir, com sua especificidade, na área da Educação (Zaguini, F., & Stoltz, T.; 2024). Na Musicoterapia, existem muitas práticas e uma vida de construção de fazeres e saberes que podem ser valorizados pela área da Educação (Zaguini, 2021; Zaguini; Stoltz; Ansay, 2021). Apesar do crescente interesse pela musicoterapia como ferramenta educacional, ainda há uma lacuna na compreensão de sua efetividade e de como ela pode ser aplicada no contexto escolar de forma sistemática (Chagas, 2001). Esta pesquisa se justifica pela necessidade de gerar evidências científicas robustas sobre a aplicação da musicoterapia no contexto escolar para alunos com TEA. A carência de pesquisas sistemáticas e metodologicamente rigorosas sobre o tema limita a implementação da musicoterapia como prática inclusiva em larga escala. As contribuições deste trabalho serão tanto teóricas, ao aprofundar o Deconhecimento sobre os mecanismos de ação da musicoterapia nos diferentes

domínios do desenvolvimento de alunos com TEA, quanto práticas, ao fornecer subsídios para a elaboração de protocolos de intervenção musicoterapêutica mais eficazes e contextualizados à realidade escolar. Este artigo, pois, tem por objetivo analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, os benefícios da musicoterapia na educação de alunos com TEA, identificar as intervenções mais eficazes e avaliar sua aplicabilidade em diferentes contextos escolares.

Para muitos, a música pode ser definida como a arte de combinar sons e silêncio dispostos intercaladamente durante um determinado período. Para a música, em sua forma e essência, é necessário um dos sentidos do corpo humano que é a audição, a qual se constitui no resultado direto de uma interpretação realizada pelo cérebro. Assim, quanto mais diversificada for a música em seus aspectos de diferentes sons (graves, médios e agudos), em seus timbres (cordas, percussão, sopro e voz), em seus ritmos (as pulsações), em suas velocidades (curtas, médias e longas), em sua intensidade (fortes, médias ou fracas), e em sua harmonia (a combinação simultânea de sons), maior será a repercussão de estímulos que o cérebro da pessoa que a ouve receberá. A música é historicamente uma das mais antigas representações de manifestações de comunicação humana e data de muitos milênios, e sempre foi associada ao prazer, à alegria e à religiosidade, posto que muitos povos a incluíam como elemento fundamental nos seus cultos religiosos. A própria palavra música já evidencia a ideia de algo relacionado às divindades, uma vez que provém do grego “mousiké”, que transmite a ideia de “a arte das musas”, as quais eram as deusas que inspiravam as ciências e as artes.

Cabe destacar a maneira impressionante como a música se torna presente na vida das pessoas desde o período de gestação. A mãe se comunica com seu filho que está sendo gerado mediante o cantar de músicas que trazem paz e relaxamento, e, logo ao nascerem, já se percebe como a criança se manifesta ao ouvir música, seja sorrindo, seja balançando o corpo. Esse

processo sempre tenderá a crescer, uma vez que a música, sendo um elemento bastante normal dentro do cotidiano das famílias, leva as crianças a se familiarizarem cada vez mais com a musicalidade e a se conectarem aos ingredientes da música como os sons, as batidas, os ritmos e a harmonia, assim, as crianças decoram as músicas infantis e as cantigas, e tudo isso se incorpora ao seu próprio universo.

Todos esses aspectos que envolvem a música devem ser amplamente explorados e utilizados no ambiente escolar, pois ao propor atividades relacionadas à música em seus conteúdos, a escola estará contribuindo com diversas áreas do desenvolvimento da criança. A música auxilia a desenvolver os sentidos da criança e sua relação com o ambiente e com o outro. Auxilia, também, o desenvolvimento psicomotor da criança, aprimorando seu equilíbrio e sistema nervoso mediante o ritmo, bater de palmas, de pés e movimentos coordenados como a dança. A música também trabalha o sistema social e afetivo, visto que incentiva a liberação das emoções e oferece uma sensação de segurança, além de contribuir para uma interação mais eficaz especialmente nos trabalhos realizados em grupos.

Nesse contexto, afloram dois componentes de importância significativa, a musicalização e a musicoterapia. A musicalização consiste na aplicação do viés pedagógico que a música proporciona, ou seja, utilizar os elementos musicais para trazer aprendizagens às crianças dentro de um planejamento. Cantigas, desenhos, filmes, jogos, brincadeiras, enfim, tudo que envolver aspectos musicais para fazer com que a criança absorva os conteúdos, com alegria e prazer e, em muitos casos, possibilitando à criança se identificar e desejar aprender a cantar ou a tocar algum tipo de instrumento. A musicoterapia, entretanto, vem a ser uma área de conhecimento relativamente nova, na qual um especialista na área utiliza os componentes da música para trabalhar com pessoas com dificuldade física, emocional e social para que tenham melhora e consigam retomar o convívio com outras pessoas e com suas atividades normais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Estes autores estabelecem as bases clínicas da profissão de musicoterapeuta:

- **Kenneth Bruscia (2016):** O autor de "Definindo Musicoterapia" é a maior referência mundial.
 - **Conceito:** Ele define a musicoterapia como um processo sistemático de intervenção no qual o terapeuta ajuda o cliente a promover a saúde através de experiências musicais. No contexto da inclusão, sua obra enfatiza a adaptação do processo terapêutico às necessidades individuais.
- **Rolando Benenzon (1988) :** Criador do Modelo Benenzon, focado na comunicação não-verbal e no "ISO" (Identidade Sonora).
 - **Citação (Adaptada):** "A música permite o estabelecimento de um canal de comunicação onde a palavra falha". Sua teoria é vital para incluir pessoas com graves comprometimentos na comunicação verbal.
- **Paul Nordoff e Clive Robbins (1971):** Criadores da "Musicoterapia Criativa", focada no potencial musical intrínseco de cada criança ("Criança Musical"), independentemente de suas limitações físicas ou cognitivas.

2.1 Efeitos da Musicoterapia na Educação Especial

A musicoterapia é fundamental no ambiente educacional e pode ser uma prática adotada no ensino infantil como também na educação especial.

O profissional responsável pelo ensino musical no contexto escolar deve realizar um diagnóstico situacional dos alunos, visando identificar possíveis

problemas que interferem no ensino-aprendizagem, para assim utilizar a musicoterapia como um meio auxiliar do desenvolvimento de habilidades intelectuais, motoras, emocionais e sociais (CUNHA e VOLPI, 2008).

A musicoterapia na educação inclusiva atua como uma **ponte facilitadora** entre o aluno, o conhecimento e o grupo social. No contexto brasileiro, ela é vista como uma terapia complementar que utiliza os elementos da música (som, ritmo, melodia e harmonia) para abrir canais de comunicação e expressão que, muitas vezes, a linguagem verbal sozinha não alcança.

Aqui estão os principais aspectos dessa prática:

1. Facilitadora da Comunicação e Expressão

Muitos alunos com TEA ou deficiências intelectuais enfrentam barreiras na comunicação verbal. A musicoterapia oferece:

- **Comunicação Não Verbal:** O uso de instrumentos e sons permite que o aluno expresse emoções, frustrações e desejos sem a pressão da fala.
- **Estímulo à Fala:** O ritmo e a letra de canções ajudam na articulação de palavras e na ampliação do vocabulário de forma lúdica.

2. Desenvolvimento Cognitivo e Motor

A música ativa múltiplas áreas do cérebro simultaneamente, o que favorece:

- **Atenção e Foco:** O acompanhamento rítmico exige concentração, ajudando alunos com TDAH ou dificuldades de aprendizagem.
- **Coordenação Motora:** Tocar um instrumento (como um tambor ou chocalho) trabalha a motricidade fina e grossa, além do esquema corporal.

- **Memória:** A repetição de estruturas musicais auxilia na retenção de informações curriculares.

3. Integração Social e Afetiva

Na psicopedagogia institucional, a musicoterapia é uma ferramenta poderosa para o **convívio**:

- **Trabalho em Grupo:** Atividades como corais ou bandas escolares exigem turnos de fala, escuta e colaboração, combatendo o isolamento.
- **Redução da Ansiedade:** A música tem propriedades reguladoras que ajudam a diminuir níveis de estresse e comportamentos de autorregulação (estereotipias) em alunos neurodivergentes.

3. O PAPEL DO PROFESSOR NA UTILIZAÇÃO DA MUSICOTERAPIA

O papel do professor na utilização da musicoterapia em contextos inclusivos não é o de substituir o terapeuta, mas sim o de ser um articulador e observador estratégico. No Brasil, a atuação do docente de música é pedagógica, enquanto a do musicoterapeuta é clínica/terapêutica.

Quando ambos trabalham juntos, o professor se torna o principal canal para que os benefícios da música se transformem em aprendizado acadêmico e social.

O professor pode utilizar elementos da musicoterapia para estruturar o dia a dia escolar:

- **Marcadores Temporais:** Usar músicas específicas para indicar o início da aula, a hora do lanche ou o momento de organizar o material. Isso gera previsibilidade, essencial para alunos com autismo.

- **Gestão de Energia:** Utilizar músicas calmas para momentos de relaxamento ou ritmos mais vibrantes para despertar a turma após o intervalo.

Ao mesmo tempo o professor no papel de musicoterapeuta (ou em trabalho conjunto com o musicoterapeuta) não deve:

- **fazer diagnóstico:** O professor não diagnostica patologias através da música.
- **aplicar protocolos clínicos:** Sem a formação específica, o docente não deve tentar realizar intervenções terapêuticas profundas, sob risco de gerar estresse ou frustração no aluno.

É importante delimitar as fronteiras profissionais para garantir a ética e a eficácia.

Papel do Professor	Papel do Musicoterapeuta
Foco: Aprendizagem e Socialização Escolar.	Foco: Reabilitação e Saúde Biopsicossocial.
Uso da Música: Ferramenta Pedagógica (Didática).	Uso da Música: Objeto Terapêutico.
Ambiente: Sala de aula comum.	Ambiente: Sala de Recursos ou Clínica.

A prática do trabalho conjunto entre professor e musicoterapeuta recebe

a denominação de co-ensino, sendo o modelo mais eficaz, onde o musicoterapeuta vai até a sala de aula regular em horários específicos para realizar atividades conjuntas com o professor, integrando toda a turma no processo de inclusão.

4. ATIVIDADES DE MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Atividades de musicoterapia na educação inclusiva focam em **exploração musical** (sons, ritmos, instrumentos), **expressão corporal** (dança, movimento) e **interação social**, utilizando jogos, canto e improvisação para desenvolver comunicação, cognição, coordenação motora e bem-estar em crianças com necessidades específicas, como autismo, sempre respeitando as individualidades e sensibilidades sonoras, criando um ambiente seguro e afetivo.

4.1 Atividades Práticas e Exemplos:

- **Jogo de Imitar Sons e Movimentos:** Professor faz um som/movimento, a criança imita, promovendo a conexão e a atenção.
- **Paisagem Sonora:** Adivinhar sons de instrumentos ou do ambiente (grave/agudo, timbres), usando sinos, tambores, etc., para estimular a audição e cognição.
- **Canções e Parlendas:** Cantar músicas simples e recitar parlendas para articulação, memória e ritmo.
- **Improvisação Musical:** Criar melodias e ritmos juntos (vocal ou instrumental), construindo um diálogo musical e confiança.
- **Exploração de Instrumentos:** Usar instrumentos variados (percussão, ukulele, teclado), adaptando à sensibilidade da criança (sons agudos/graves).
- **Expressão Corporal:** Marchar, pular, balançar ao som da música para desenvolver equilíbrio e coordenação motora.

- **Música e Afeto:** Focar em laços afetivos, construindo a música com base nos interesses da criança para engajamento, como visto em atividades com TEA.
- **Música em Grupo (Coral Terapêutico):** Promover a interação social e a inclusão através do canto em conjunto, como destaca estudos.

4.2 Benefícios Principais:

- **Comunicação:** Aprimora a comunicação verbal e não verbal, além da interação social.
- **Cognição:** Desenvolve atenção, memória e criatividade.
- **Motor:** Melhora a coordenação motora e equilíbrio.
- **Emocional:** Reduz estresse, ansiedade e aumenta a autoestima.

4.3 Pontos Importantes:

- **Individualização:** Adaptar as atividades às necessidades e tolerância de cada aluno.
- **Ambiente Seguro:** Respeitar sensibilidades sonoras e criar um espaço de confiança e afeto.
- **Foco na Experiência:** Valorizar o "estar com o outro" na experiência musical para promover o desenvolvimento.

4.4 Musicoterapia Comportamental:

A abordagem Comportamental na Musicoterapia está diretamente relacionada à pesquisa aplicada à análise do comportamento. Segundo Dianne Gregory (2002) traz contribuições ao campo da escuta musical e amplia as possibilidades de intervenção no que diz respeito à modificação comportamental do cliente a partir dos elementos musicais (ritmo, harmonia e melodia). É

bastante difundido na clínica com crianças autistas, visto que facilita a modulação e mudança de comportamentos estereotipados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a musicoterapia consolida-se como uma ferramenta indispensável para a **efetivação da inclusão**, indo além da simples integração física para promover o pertencimento psicossocial. Ao utilizar a linguagem universal da música, o terapeuta consegue transpor barreiras comunicativas e cognitivas, permitindo que indivíduos com diferentes necessidades alcancem o máximo de seu potencial.

Conclui-se que a prática não apenas reabilita funções, mas **democratiza o acesso ao desenvolvimento**, garantindo que a diversidade seja celebrada como parte fundamental da experiência humana. Para o avanço da área, é imperativo que as políticas públicas continuem a expandir o acesso a esses tratamentos especializados, conforme preconizado pelas diretrizes de saúde e educação inclusiva vigentes em 2026

REFERÊNCIAS

BENENZON, Rolando O. Teoria da Musicoterapia: *contribuição ao conhecimento do contexto não verbal*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

BRUSCHIA, Keneth. E. (2016) Definindo Musicoterapia. Ed. Dallas: Barcelona Publishers

CHAGAS, Marly.(2001) Musicoterapia Desafios da Interdisciplinaridade entre a Modernidade e a Contemporaneidade. Dissertação para Exame de

Mestrado. Centro de Filosofia e Ciências Humanas

CUNHA R, VOLPI S. (2008) A prática da musicoterapia em diferentes áreas de atuação. R.cient., 3(1): 85-97.

DE SOUZA, N. Z.; DE SOUZA, V. Z., & MANFRO, R. (2023). A hermenêutica jurídica como instrumento balizador às metodologias ativas. Brazilian Journal of Development, 9(11), 29643–29657

DIANNE, Gregory.(2002) **Four Decades of Music Therapy Behavioral Research Designs**: A Content Analysis of Journal of Music Therapy Articles, Journal of Music Therapy 39(1):56-71
DOI:10.1093/jmt/39.1.56,

LOUREIRO, Cybelle veiga et al. (2025) A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Publicação:

NORDOFF, Paul; ROBBINS, Clive. (1971)*Therapy in Music for Handicapped Children*. London: Victor Gollancz

REZENDE, Laila Fracielly.(2025) O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA). Trabalho de Conclusão do Curso Especialização em Formação de Professores e Práticas Educativas, no Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde. Orientador: Calixto Júnior de Souza

ZAGUINI, Fernanda Franzoni. As relações entre a Musicoterapia e a Educação: desafios da contemporaneidade. (2021). 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade

Federal do Paraná

ZAGUINI, F., & Stoltz, T. (2024). Revisão de Escopo sobre as Intercorrências da Musicoterapia no Campo da Educação. *Educação & Realidade*, 49

ZAGUINI, Fernanda. Franzoni; STOLTZ, Tania; ANSAY, Noemi Nascimento. (2021) *Musicoterapia e Educação: pontes para uma interlocução entre campos do conhecimento.*



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO E O ALUNO COM AUTISMO: TEA, DESAFIOS E OPORTUNIDADES

SILVIA REGINA VALENTE RUIZ⁵

RESUMO

O contexto escolar inclusivo para o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um ecossistema vivo que exige mais do que a simples matrícula: demanda uma reestruturação das práticas pedagógicas e das relações interpessoais.

Neste artigo procuramos apresentar estratégias eficazes de educação inclusiva voltadas para alunos com TEA e como transformar o ambiente escolar em um espaço que acolhe suas necessidades especiais. Além disso, vamos explorar o que pode ser um grande aliado na personalização de suportes, facilitando a colaboração entre famílias e profissionais para promover uma educação mais inclusiva.

Adaptar o ambiente escolar para alunos com TEA, desenvolver estratégias de ensino e escolher a metodologia certa podem fazer toda diferença no aprendizado e no desenvolvimento desses alunos.

Neste resumo procuramos focar nos pilares, desafios e nas janelas de oportunidade que esse cenário oferece.

Palavras-chave: TEA; tecnologia assistiva; CAA; dislexia

INTRODUÇÃO

⁵ Graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos (1987) com Pós-Graduação em Psicomotricidade, Musicoterapia e Jogos Educacionais

1. O Contexto Escolar Inclusivo

Para um aluno com autismo, a escola inclusiva deve ser um ambiente predizível e acolhedor. Isso significa que a inclusão ocorre quando a instituição reconhece a neurodiversidade não como um déficit a ser corrigido, mas como uma variação do desenvolvimento humano. Assim, identificamos as seguintes possibilidades de acessibilidade:

- **Acessibilidade Atitudinal:** É o primeiro passo, combatendo o estigma e o capacitismo entre funcionários e estudantes.
- **Acessibilidade Pedagógica:** Uso de metodologias que não dependam apenas da linguagem verbal ou da abstração pura.

2. Desafios Principais

Os desafios são reais e, se não endereçados pela Psicopedagogia Institucional, podem levar à exclusão dentro da sala, originando as seguintes dificuldades:

- **Barreiras de Comunicação:** Dificuldade do aluno em expressar necessidades ou compreender instruções ambíguas ("abra o livro lá atrás").
- **Sensibilidade Sensorial:** Ambientes com excesso de estímulos (luzes fortes, barulho excessivo no recreio) podem causar desregulação.
- **Rigidez Comportamental:** A resistência a mudanças na rotina escolar sem aviso prévio.
- **Formação Docente:** Muitos professores ainda se sentem inseguros por falta de repertório técnico em estratégias específicas para o TEA.

3. Oportunidades de Desenvolvimento

A presença de um aluno com TEA na rede regular gera benefícios que se estendem a todos (o chamado "efeito bônus" da inclusão):

- **Para o Aluno com TEA:** Ganho em repertório social, imitação de pares neurotípicos e desenvolvimento de autonomia em situações reais de vida.
- **Para os Colegas:** Desenvolvimento de empatia, paciência e a compreensão precoce de que o mundo é feito de pessoas diferentes.
- **Para a Escola:** A necessidade de adaptar o ensino para o autista acaba trazendo o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que beneficia alunos com TDAH, dislexia ou apenas ritmos diferentes de aprendizagem.

4. Estratégias de Sucesso (Cenário 2026)

As escolas que obtêm sucesso na inclusão de alunos com autismo geralmente aplicam as seguintes estratégias:

1. Antecipação e Rotina: Uso de agendas visuais para que o aluno saiba exatamente o que vai acontecer no dia.
2. Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI): Um currículo ajustado que foca nas metas reais do aluno, e não apenas no conteúdo padrão.
3. Mediação de Pares: Estimular que colegas ajudem na interação, evitando o isolamento no recreio ou em trabalhos de grupo.

Resumo da Análise: O maior desafio não é a característica do autismo em si, mas a rigidez do sistema escolar. A maior oportunidade é transformar a escola em um lugar mais humano e diversificado.

5. Equidade

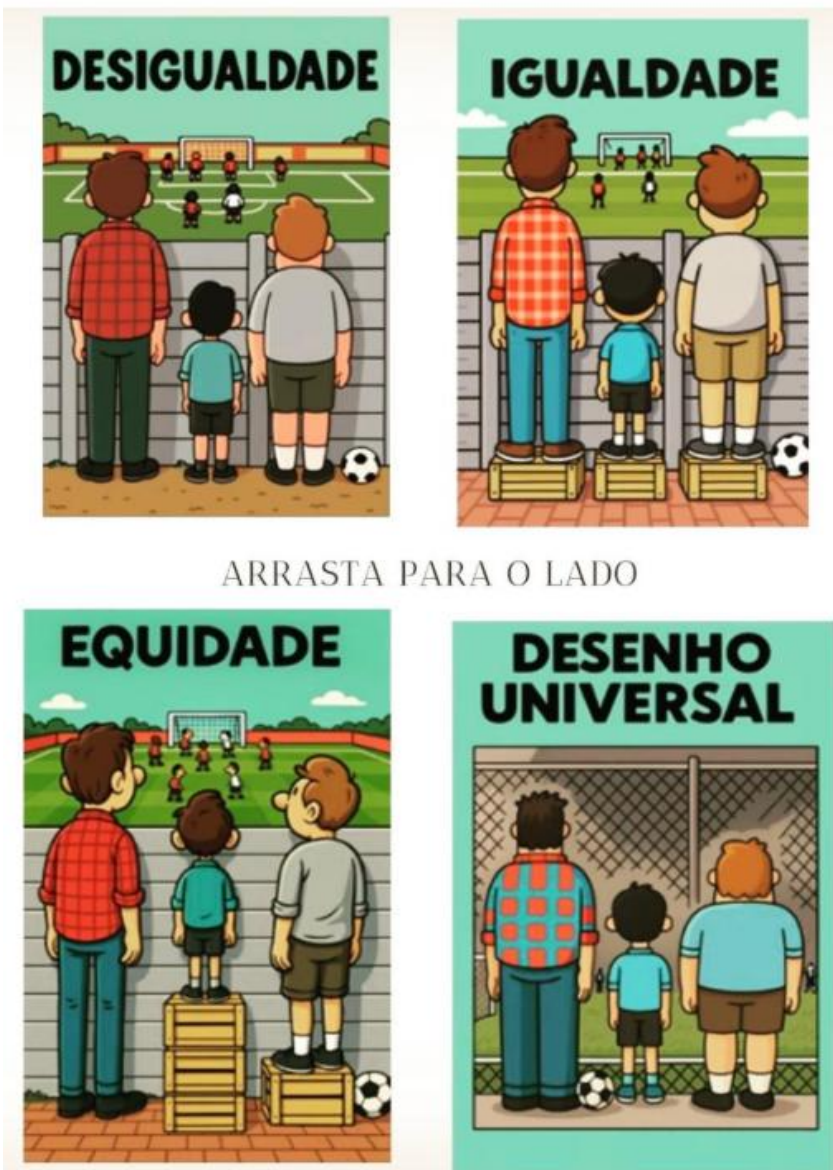
É a prática de tratar cada pessoa com justiça, levando em conta suas necessidades e circunstâncias individuais para garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de atingir seus objetivos.

6. Igualdade

É a condição em que todas as pessoas têm os mesmos direitos, oportunidades e tratamentos independente de suas diferenças sociais, econômicas, culturais e pessoais.

7. Desigualdades

É a condição em que indivíduos ou grupos não têm acesso igual a oportunidades, recursos ou direitos, gerando injustiças sociais e econômicas.



REFERENCIAL TEÓRICO

1. Objetivos da Tecnologia Assistiva na Educação

A. Eliminar barreiras ao aprendizado e à comunicação.

Eliminar barreiras na tecnologia assistiva (TA) dentro das escolas exige transformar o ambiente escolar em um ecossistema que não apenas forneça o equipamento, mas que saiba integrá-lo ao ensino.

Aqui estão os quatro pilares para eliminar essas barreiras na educação:

- **1. Superar a Barreira Pedagógica (Formação Docente)**

O maior obstáculo não é a falta do aparelho, mas o professor não saber como usá-lo para ensinar.

Formação Continuada: O uso de TA deve ser parte do currículo de formação de professores, não apenas um "extra". Eles precisam entender como adaptar o plano de aula usando a ferramenta.

Atendimento Educacional Especializado (AEE): Fortalecer as Salas de Recursos Multifuncionais, onde o aluno aprende a usar a TA para que possa ser independente na sala de aula comum.

- **2. Eliminar a Barreira Digital (Materiais Acessíveis)**

Não adianta o aluno ter um leitor de tela se o arquivo enviado pelo professor é uma foto de um texto.

Documentos Editáveis: Professores devem enviar materiais em formatos que permitam a leitura por software (como .docx ou PDFs com OCR), evitando fotos ou PDFs "travados".

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Planejar a aula pensando que todos os alunos (com ou sem deficiência) podem se beneficiar de diferentes formas de conteúdo (vídeo com legenda, texto em áudio, mapas mentais).

- **3. Derrubar a Barreira Atitudinal (Cultura Inclusiva)**

O estigma social muitas vezes faz com que o aluno sinta vergonha de usar a tecnologia.

Normalização da TA: A tecnologia assistiva deve ser vista como uma ferramenta de produtividade, como óculos ou um lápis.

Protagonismo do Aluno: Envolver o estudante na escolha da tecnologia. Ninguém sabe melhor quais são as barreiras do que quem as vivencia diariamente.

Onde a usar a TA para que possa ser independente na sala de aula comum.

- **4. Barreira de Infraestrutura e Gestão**

Garantir que a tecnologia esteja disponível e funcionando.

Manutenção e Suporte: Escolas precisam de suporte técnico para garantir que um teclado adaptado ou um software de voz não fiquem parados por defeitos simples.

Conectividade: Muitas ferramentas de acessibilidade modernas dependem de nuvem ou IA; portanto, Wi-Fi de qualidade nas salas é essencial.

B. Promover a autonomia do aluno dentro e fora da sala de aula.

Promover a autonomia é o processo de transformar o aluno de um receptor passivo em um agente ativo da própria aprendizagem. Na educação inclusiva, isso significa que a tecnologia assistiva não deve ser uma "muleta", mas uma ferramenta de liberdade e independência.

Aqui estão estratégias práticas para fomentar essa independência:

1. Dentro da Sala de Aula: O Aluno como protagonista

A autonomia começa quando o aluno entende como ele aprende melhor.

- **Escolha de Ferramentas:** Em vez de impor uma tecnologia, apresente opções. Deixe que o aluno decida se prefere registrar a aula gravando áudio, digitando em um tablet ou usando um software de ditado.
- **Autoavaliação e Metas:** Incentive o aluno a definir pequenas metas semanais. *“Esta semana, vou tentar navegar pelo portal da escola sozinho usando o leitor de tela.”* Isso constrói confiança.
- **Configuração do Ambiente:** Ensine o aluno a ajustar sua própria estação de trabalho (altura da mesa, brilho da tela, contraste do software). A autonomia técnica é o primeiro passo para a autonomia intelectual.

2. Fora da Sala de Aula: Generalização de Competências

O objetivo é que o aluno utilize as competências adquiridas na escola em sua vida social e familiar.

- **Letramento Digital Funcional:** Ensine o aluno a usar ferramentas que servem para a vida, como aplicativos de mapas com acessibilidade, lembretes de voz para organização pessoal ou ferramentas de conversão de imagem em texto para ler cardápios.

- **Curadoria de Conteúdo:** Incentive o aluno a buscar canais no YouTube, podcasts ou comunidades online sobre seus temas de interesse. Isso estimula a busca autônoma por conhecimento (HEUTAGOGIA).
- **Rede de Apoio, não de Dependência:** Oriente a família a não fazer pelo aluno o que ele já consegue fazer com a tecnologia assistiva. O papel dos pais e tutores deve ser de suporte técnico pontual, não de execução da tarefa.

C. Facilitar o acesso ao currículo

Facilitar o acesso ao currículo não significa apenas "entregar o conteúdo", mas sim garantir que o aluno consiga **navegar, compreender e interagir** com o que está sendo ensinado. Para isso, a estratégia mais eficaz é a aplicação do **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**.

O DUA quebra a barreira do "currículo único" e oferece caminhos alternativos para todos. Veja como implementar isso na prática:

1. Multiplicidade de Formatos (Representação)

O currículo deve ser apresentado de diversas formas para que a barreira sensorial ou cognitiva seja eliminada.

- **Texto para Áudio:** Disponibiliza versões em áudio de textos literários ou capítulos de livros.
- **Glossários Acessíveis:** Para termos técnicos ou complexos, use hiperlinks com definições simples, imagens ou vídeos explicativos em Libras.
- **Mapas Mentais e Infográficos:** Use recursos visuais para resumir conceitos abstratos. Isso ajuda alunos com TDAH, dislexia ou deficiência intelectual a organizarem o pensamento.

2. Flexibilidade na Demonstração (Ação e Expressão)

Se o currículo exige uma redação, mas o aluno tem uma barreira motora ou de escrita, o objetivo pedagógico (expressar ideias) pode ser atingido de outra forma.

- **Substituição de Saídas:** Permita que o aluno demonstre conhecimento através de um podcast, um vídeo, um mapa conceitual ou uma apresentação oral com apoio de tecnologia assistiva.

- **Suportes de Escrita:** Utilize softwares de predição de palavras ou ditado por voz para alunos com dificuldades motoras severas ou dislexia.

3. Engajamento e Relevância

O currículo se torna acessível quando o aluno se sente motivado a explorá-lo.

- **Escolha e Autonomia:** Ofereça opções de temas dentro do currículo que se conectem com o interesse do aluno.
- **Ambientes de Baixa Pressão:** Use ferramentas de gamificação para que o erro seja visto como parte do aprendizado, diminuindo a ansiedade que muitas vezes bloqueia o acesso ao conteúdo.

D. Estimular o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional

Exemplos de tecnologia assistiva

1. Para pessoas com deficiência visual:

- Leitores de tela (como o NVDA ou JAWS)
- Impressoras e livros em braille
- Lupas eletrônicas e ampliadores de tela
- Softwares de leitura com voz sintetizada.

2. Para pessoas com deficiência auditiva:

- Aparelhos auditivos
- Sistemas FM (microfones que transmitem diretamente para o aparelho)
- Legendagem e libras (Língua Brasileira de Sinais)
- Vídeos com intérpretes de Libras.

3. Para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida:

- Cadeiras de rodas adaptadas
- Próteses e órteses
- Mouses adaptados, teclados especiais, computador com acionamento por voz ou olhar.
- Rampas e elevadores.

4. Para pessoas com deficiência intelectual ou Transtorno do Espectro Autista (TEA)

- Agendas visuais
- Aplicativos de comunicação alternativa (CAA)
- Jogos e softwares adaptados
- Materiais pedagógicos concretos e personalizados.

5. Para pessoas com altas habilidades e superdotação

- Softwares que estimulem o raciocínio lógico e a criatividade
- Plataformas de programação, robótica, matemática avançada
- Tecnologias que ampliem ou acelerem o conteúdo disponível

2. CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

A CAA -Comunicação Aumentativa e alternativa é uma abordagem essencial na educação inclusiva, voltada para alunos com dificuldades significativas de comunicação oral, como aqueles com:

- Transtorno do Espectro Autista (TEA)
- Paralisia Cerebral
- Deficiência Intelectual severa
- Síndromes genéticas
- Apraxia de fala
- Condições neurológicas ou motoras que afetam a fala.

O que é CAA?

CAA significa comunicação aumentativa e alternativa. Refere-se a ferramentas e estratégias que podem complementar a fala ou prover um meio de comunicação completamente diferente.

A CAA pode ser apoiada (isto é, com uso de uma ferramenta) ou apoiada (isto é, sem ferramentas), tais como, língua de sinais ou gestos. Na verdade, todos usamos CAA: enviamos mensagens de textos, digitamos, escrevemos e usamos gestos. Ferramentas adicionais como dispositivos de comunicação, livros ou aplicativos podem proporcionar um meio de comunicação para indivíduos que não falam ou para quem a fala nem sempre é o principal modo de comunicação.

3. Dislexia

A Dislexia é um transtorno de aprendizagem que afeta a capacidade de ler, escrever e soletrar de forma precisa e fluente, apesar da pessoa ter inteligência normal ou superior. Esse transtorno não está relacionado a deficiências cognitivas, auditivas ou visuais, mas sim a uma dificuldade específica na codificação e decodificação das palavras.

A pessoa com Dislexia tem problemas em relacionar letras e sons, o que

prejudica a fluência na leitura, a escrita correta e, muitas vezes, a compreensão do que é lido. Esse transtorno é neurológico, ou seja, está relacionado ao funcionamento do cérebro, e pode ser identificado desde as primeiras fases da alfabetização.

3.1 Características da Dislexia:

- Dificuldade em reconhecer palavras rapidamente (leitura lenta e com hesitações).
- Troca de letras (ex: b por p ou p por q)
- Inversão de palavras ou sílabas (ex: escrever abatata ao invés de batata)
- Dificuldade em aprender a soletrar corretamente e ler de forma fluente e errática)
- Dificuldade na compreensão de textos lidos.

3.2 Como identificar a dislexia?

A Dislexia pode ser identificada por meio de avaliações educacionais e psicológicas feitas por profissionais como psicopedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos. Além disso, a observação do comportamento da criança, especialmente durante o processo de alfabetização, é fundamental para um diagnóstico precoce.

3.3 Sinais de alerta:

- Dificuldade de aprender o alfabeto ou associar sons e letras.
- Escrever palavras de forma errada, mesmo após diversas tentativas.
- Lentidão na leitura, mesmo em textos simples.
- Dificuldade em memorizar e organizar informações verbais.

3.4 Tratamento e apoio

O tratamento da Dislexia envolve intervenções pedagógicas, realizadas por educadores especializados.

Algumas das abordagens incluem:

- Métodos de ensinamentos especializados como o método multissensorial, que utiliza mais de um sentido (como visão, audição e tato para aprender).
- Uso da tecnologia assistiva: softwares que leem textos em voz alta, apps que usam a correção ortográfica e programas que auxiliam na organização dos pensamentos.
- Apoio pedagógico.

4. Qual é o símbolo atual do autismo?

O quebra-cabeça é o símbolo do transtorno por representar sua complexidade, diversidade e muito o que ainda é preciso descobrir a respeito do TEA.

ANÁLISE DOS DESAFIOS E OPORTUNIDADES DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR

1. Síntese dos Desafios

O processo de inclusão ainda enfrenta obstáculos significativos:

- **Formação Docente:** A falta de capacitação específica gera sentimentos de "impotência" e medo nos professores, que muitas vezes não sabem como lidar com crises sensoriais ou barreiras de comunicação.
- **Infraestrutura e Apoio:** A carência de profissionais de apoio (mediadores) e de salas de Recursos Multifuncionais equipadas limita o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- **Rigidez Curricular:** A dificuldade em adaptar o currículo para as necessidades individuais (singularidades) do aluno com TEA ainda é uma barreira pedagógica central.

2. Destaque das Oportunidades

Apesar dos desafios, a presença do aluno com TEA traz avanços para toda a comunidade escolar:

- **Humanização do Ambiente:** A convivência com a neurodiversidade promove empatia e desconstrói o "mito do aluno padrão", beneficiando alunos com e sem deficiência.
- **Tecnologia Assistiva (TA):** O uso de tablets, softwares de comunicação alternativa e recursos visuais (como o método TEACCH) potencializa não apenas a aprendizagem do autista, mas moderniza as práticas pedagógicas para todos.
- **Desenvolvimento da Autonomia:** Quando bem mediada, a escola torna-se o principal espaço de socialização e ganho de independência para o sujeito "impotência" e medo nos professores, que muitas vezes não sabem como lidar com crises sensoriais ou barreiras de comunicação.
- **Infraestrutura e Apoio:** A carência de profissionais de apoio (mediadores) e de salas de Recursos Multifuncionais equipadas limita o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

- **Rigidez Curricular:** A dificuldade em adaptar o currículo para as necessidades individuais (singularidades) do aluno com TEA ainda é uma barreira pedagógica central.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo reforça que o processo de inclusão é um direito constitucional, mas sua eficácia depende da remoção de barreiras práticas e atitudinais, da adaptação curricular, da formação docente e apoio especializado. O Plano de Ensino Especializado é considerado como a principal oportunidade de inclusão real, permitindo que o currículo seja flexibilizado conforme o ritmo e o potencial de cada estudante. Há um movimento crescente pela adoção de técnicas com eficácia comprovada, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) adaptada ao ambiente escolar ou uso de suporte visuais e rotinas estruturadas.

"Conclui-se que a inclusão efetiva do aluno com TEA não se encerra na matrícula, mas inicia-se na **parceria colaborativa** entre escola, família e profissionais de saúde. É imperativo que as políticas públicas avancem na formação continuada de educadores e que a escola adote o **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**, garantindo que o currículo seja acessível e que a singularidade do aluno seja vista não como uma limitação, mas como um ponto de partida para novas formas de ensinar e aprender").

Não há limite para o potencial de aprendizagem dos alunos com autismo. Com as suas características peculiares, esses alunos estão em permanente leitura do seu entorno e, com isso, aptos para experiências. O papel do professor é apoiá-lo nesse desafio que o expõem a constantes situações geradoras de estresses, mas também de prazer pelas descobertas. É importante que o professor acredite nesse potencial, estimule-o e ajude-o a desenvolver sua autoconfiança para seguir o seu próprio percurso de aprendizagem.

Para Ellen Notbohn (2014), " ... os pais precisam ver o seu filho apenas como ele é: uma criança como um todo, e não como um monte de peças quebradas para conserto...não podemos permitir que o autismo seja o único meio de defini-la...". Essa observação também é muito pertinente para os profissionais da educação.

BIBLIOGRAFIA:

- Ellen Notbohn; Dez Coisas Que Toda Criança Com Autismo Gostaria Que Você Soubesse; Editora Inspirados pelo Autismo, Florianópolis, 2014.

- L.S. Vigotski, A.R. Luria, A.N. Leontiev; Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem; Editora Ícone, SP, 2018.
- Luria, Leontiev, Vygotsky e outros; Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento; Editora Centauro, SP, 2013



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ANÁLISE DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SILVIA REGINA VALENTE RUIZ⁶

RESUMO

Este artigo aborda a importância da psicopedagogia institucional na educação inclusiva em ambientes escolares. Nesse contexto, destaca-se o papel do profissional psicopedagogo como mediador essencial entre o aluno, a escola e a família. O foco primordial é assegurar uma dinâmica integradora, superando obstáculos acadêmicos e sociais com postura crítica e reflexiva, além de uma intervenção em situações de violência entre alunos, promovendo um ambiente educacional saudável e inclusivo, e uma cultura escolar respeitosa.

Palavras-chave: Psicopedagogia institucional; inclusão; Ambiente escolar; Intervenção psicopedagógica.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia institucional na educação inclusiva é uma área que busca compreender e intervir nos processos de aprendizagem dentro do ambiente escolar, olhando para a escola como um "organismo" vivo, analisando as relações, a cultura escolar e as barreiras que impedem que todos

⁶ Graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos (1987) com Pós-Graduação em Psicomotricidade, Musicoterapia e Jogos Educacionais

os alunos, independentemente de suas condições, aprendam plenamente.

O bullying também está muito relacionado aos problemas de inclusão em sala de aula, pois é um fenômeno social presente em diversas instituições educacionais que afeta o desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos alunos. Trata-se de uma forma de violência repetitiva, intencional e desigual que pode gerar consequências graves para as vítimas, agressores e toda a comunidade escolar.

Nesse contexto, a psicopedagogia institucional surge como uma importante área de atuação voltada para a prevenção e intervenção dessas situações, por meio do diagnóstico das relações institucionais e do desenvolvimento de estratégias educativas.

A escolha deste tema se justifica pela importância da educação inclusiva nas escolas brasileiras e pela necessidade urgente de ações que promovam um ambiente escolar seguro, acolhedor e propício ao aprendizado. A psicopedagogia institucional oferece ferramentas valiosas para compreender as dinâmicas internas das instituições educacionais e atuar positivamente pela inclusão e preventivamente contra o bullying.

O objetivo geral deste artigo é analisar o papel da psicopedagogia institucional na educação inclusiva em ambientes escolares, atuando na dinâmica das instituições, analisando fatores que dificultam ou favorecem a aprendizagem, colaborando no desenvolvimento de projetos de inclusão para mudar o que não tem ação efetiva na criação de um espaço acolhedor e respeitoso, desenvolvendo a empatia, valorizando as diferenças culturais e sociais, e criando um ambiente onde todos os alunos sintam-se pertencentes, com oportunidade iguais. Em resumo, o psicopedagogo institucional é um agente de transformação, trabalhando com a comunidade escolar para construir uma educação verdadeiramente inclusiva, onde as dificuldades são vistas como desafios a serem superados, com apoio e estratégias adequadas para cada estudante, garantindo o direito ao aprendizado e desenvolvimento pessoal.

A delimitação do tema foca no contexto das escolas públicas brasileiras, considerando suas especificidades culturais e sociais. A metodologia aplicada baseou-se em pesquisa bibliográfica, consultando livros especializados, artigos científicos e publicações recentes disponíveis em bases digitais confiáveis.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Conceito de Psicopedagogia Institucional

A psicopedagogia institucional é uma área da psicopedagogia que atua diretamente nas instituições educacionais e sociais, buscando compreender e intervir nas dificuldades de aprendizagem que envolvem não apenas o indivíduo, mas também o contexto coletivo em que ele está inserido. Segundo Junior (2020, p.02):

A Psicopedagogia busca na psicologia, psicanálise, psicolinguística, neurologia, psicomotricidade, fonoaudiologia, psiquiatria, entre outros, o conhecimento necessário para aprender como se dá o processo de aprendizagem nos indivíduos.

Sua área de atuação abrange escolas, clínicas, empresas e outras organizações, onde o psicopedagogo identifica fatores que influenciam o processo educativo e propõe intervenções para melhorar as relações interpessoais e institucionais. No contexto educacional, sua importância está na capacidade de fomentar um ambiente saudável, prevenindo conflitos e promovendo a inclusão.

2.2 Inclusão: definição e características

A **educação inclusiva** é definida como um paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos que pressupõe o direito de **todos** os

estudantes (com ou sem deficiência) de aprenderem juntos em um mesmo ambiente escolar.

Diferente do antigo modelo de "integração" — onde o aluno precisava se adaptar à escola —, a inclusão exige que a **escola se transforme** para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais.

2.2.1. Definição Legal e Normativa

A base da inclusão no Brasil sustenta-se em três pilares principais:

- **Constituição Federal (1988):** Estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo o atendimento educacional especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino.
- **Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei 13.146/2015):** Define a educação inclusiva como um sistema que assegura acesso, permanência, participação e aprendizagem em todos os níveis, sem discriminação.
- **Decreto 12.686/2025 (Atualização recente):** Consolida a **Política Nacional de Educação Especial Inclusiva**, reforçando que a escola comum é a regra e que o AEE deve ser complementar, proibindo a exigência de laudos médicos para a matrícula ou acesso a apoios pedagógicos.

2.2.2. Os 5 Princípios da Educação Inclusiva

Para o sistema brasileiro, a inclusão não é apenas "colocar o aluno na sala", mas sim seguir estes preceitos:

Princípio	Descrição
Toda pessoa tem direito à educação	O acesso deve ser universal e garantido na escola regular do bairro.

Toda pessoa aprende	Não existe aluno "ineducável"; o potencial de aprendizagem é inerente ao ser humano.
O aprendizado é singular	Cada estudante tem seu ritmo e tempo; o ensino não pode ser padronizado (homogêneo).
O convívio beneficia a todos	A diversidade em sala de aula prepara os alunos para a vida em sociedade e combate o preconceito.
Diz respeito a todos	A inclusão não é apenas para o aluno com deficiência, mas sim para toda a comunidade escolar.

2.2.3. Elementos Práticos da Inclusão

Para que a definição saia do papel, o sistema educacional brasileiro utiliza ferramentas específicas:

- **Atendimento Educacional Especializado (AEE):** Apoio técnico e pedagógico realizado no contraturno para identificar e remover barreiras.
- **Profissional de Apoio Escolar:** Auxilia em questões de locomoção, higiene e comunicação quando necessário.
- **Adaptação Curricular:** Ajustes nos métodos de ensino e avaliação para respeitar a singularidade do aluno, garantindo que ele acesse o mesmo conteúdo que os demais, de forma adaptada.

2.2.4. Diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva

É comum confundir os termos, mas eles possuem papéis distintos:

- **Educação Inclusiva:** É o modelo geral do sistema de ensino (escola para todos).
- **Educação Especial:** É uma **modalidade de ensino** transversal que perpassa todos os níveis (da educação infantil ao ensino superior), oferecendo os recursos necessários para o público-alvo (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).

2.3 Bullying: definição e características

Bullying é um termo originado do inglês que designa comportamentos agressivos, intencionais e repetidos praticados por um indivíduo ou grupo contra outro, causando danos físicos ou emocionais. De acordo com a Lei nº 13.185 (2015), que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) isto pode se manifestar de diversas formas, as principais são:

I - ataques físicos;

II - insultos pessoais;

III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;

IV - ameaças por quaisquer meios;

V - grafites depreciativos;

VI - expressões preconceituosas;

VII - isolamento social consciente e premeditado;

VIII - pilhérias.

2.4 Relação entre Psicopedagogia Institucional e Bullying

A psicopedagogia institucional atua nos ambientes educacionais identificando fatores institucionais que favorecem a ocorrência do bullying. Por meio do diagnóstico das relações entre alunos, professores e demais funcionários, o psicopedagogo pode propor estratégias preventivas eficazes.

Entre as estratégias psicopedagógicas utilizadas estão a realização de rodas de conversa para sensibilizar sobre o tema; a capacitação dos profissionais da escola para reconhecer sinais de bullying; intervenções individuais ou em grupo com alunos envolvidos; além do desenvolvimento de projetos educativos que promovam valores como respeito e empatia. (Bonamigo, 2025, p. 104).

2.5 Mediação de conflitos e construção de um ambiente escolar saudável

Além das ações preventivas, o psicopedagogo atua como mediador em situações de conflito, buscando soluções que promovam o diálogo e a reparação das relações afetadas pelo bullying. Nesse sentido, é fundamental considerar que cada ser humano é único, com suas singularidades e particularidades, que merecem ser respeitadas.

O psicopedagogo tem como objetivo estudar, diagnosticar, compreender, informar e intervir nos problemas relacionados à aprendizagem, levando em consideração todas as características do indivíduo ao longo de sua

vida, como afirma Bonamigo (2025, p. 104). Assim, a psicopedagogia institucional fortalece não apenas as habilidades individuais dos alunos, mas também a qualidade das relações sociais dentro da escola.

3. ANÁLISE DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A **psicopedagogia institucional** desempenha um papel estratégico e preventivo na educação inclusiva brasileira. Enquanto o foco da psicopedagogia clínica é o atendimento individual, a vertente institucional olha para a **escola como um todo** — suas normas, métodos de ensino, cultura e relações interpessoais.

Em 2026, com o fortalecimento das políticas de educação para todos, o psicopedagogo atua como o principal articulador entre o currículo escolar e as necessidades singulares dos estudantes.

3.1 Eixos de Atuação na Educação Inclusiva

A análise institucional foca em identificar os "nós" que impedem a aprendizagem. Sua atuação se divide em três frentes principais:

- **Junto aos Professores:** Atua na formação continuada, ajudando o docente a planejar aulas que atendam à diversidade. O psicopedagogo sugere metodologias ativas e o uso do **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**.
- **Junto à Gestão Escolar:** Analisa o Projeto Político Pedagógico (PPP) para garantir que a inclusão não seja apenas uma cláusula, mas uma prática com recursos financeiros e humanos alocados.
- **Junto às Famílias:** Age como mediador para acolher as expectativas dos pais e alinhar o suporte que o aluno recebe em casa com as estratégias

escolares.

3.2 A Escola como "Paciente": O Diagnóstico Institucional

Diferente do laudo médico do aluno, o psicopedagogo faz um **diagnóstico da instituição**. Ele busca responder:

- As barreiras são físicas (acessibilidade) ou atitudinais (preconceito)?
- A metodologia de avaliação é flexível ou pune quem aprende de forma diferente?
- Existe uma rede de apoio real (AEE, profissionais de apoio) ou o aluno está apenas "presente" em sala?

4. Principais Desafios Atuais (Cenário 2026)

Apesar dos avanços, a psicopedagogia institucional enfrenta desafios críticos na implementação da inclusão:

Desafio	Descrição da Análise Psicopedagógica
Homogeneização	A escola brasileira ainda tende a querer que todos aprendam da mesma forma e no mesmo tempo.
Medicalização	A tendência de "patologizar" dificuldades de aprendizagem, buscando remédios em vez de mudanças pedagógicas.
Falta de Articulação	A dificuldade de fazer com que o professor da sala regular e o professor do AEE falem a "mesma língua".
Inclusão Digital	Garantir que as novas tecnologias educacionais sejam acessíveis (tecnologia assistiva) para todos os

	alunos.
--	---------

A **psicopedagogia institucional** desempenha um papel estratégico e preventivo na educação inclusiva brasileira. Enquanto o foco da psicopedagogia clínica é o atendimento individual, a vertente institucional olha para a **escola como um todo** — suas normas, métodos de ensino, cultura e relações interpessoais.

Em 2026, com o fortalecimento das políticas de educação para todos, o psicopedagogo atua como o principal articulador entre o currículo escolar e as necessidades singulares dos estudantes.

5. O Impacto da Prevenção

O grande valor da análise institucional é a **prevenção**. Ao melhorar a qualidade do ensino para o aluno com deficiência, o psicopedagogo acaba melhorando o ambiente para **todos** os alunos. Uma escola que aprende a ensinar quem tem autismo ou dislexia, por exemplo, torna-se uma escola muito mais eficiente para qualquer criança.

"O psicopedagogo institucional não busca consertar o aluno, mas sim ajustar a lente da escola para que ela consiga enxergar e valorizar as diferentes formas de aprender."

6. Referências em Educação Inclusiva (Teoria e Política)

Estes autores e documentos que definem o "o quê" e o "porquê" da inclusão no Brasil, citamos:

Mantoan, Maria Teresa Eglér: A principal referência nacional. Defende a "inclusão radical", onde a escola deve se transformar para todos, sem exceções.

Obra sugerida: "Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?".

Glat, Rosana: Foca na relação entre Educação Especial e Inclusiva, trazendo um olhar prático sobre a mediação escolar.

Lacerda, Lucelmo: Referência contemporânea (2021-2025) sobre inclusão de alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e práticas baseadas em evidências.

Legislação Atual:

Decreto nº 12.686/2025: Institui a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei 13.146/2015).

7. Referências em Psicopedagogia Institucional

Estes autores focam no "como" intervir no ambiente escolar e nos processos de aprendizagem.

Bossa, Nadia: Essencial para entender a história e a fundamentação teórica da psicopedagogia no Brasil.

Obra sugerida: "A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da Prática".

Barbosa, Laura Monte Serrat: Principal autoridade em psicopedagogia institucional. Ela trabalha a ideia da escola como um sistema que aprende.

Obra sugerida: "A Psicopedagogia no Âmbito da Instituição Escolar".

Scoz, Beatriz: Foca na identidade do professor e na subjetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Weiss, Maria Lúcia: Embora muito forte na clínica, suas obras sobre diagnóstico e visão sistêmica são pilares para a atuação institucional.

8. Autores e Publicações Recentes (Cenário 2024-2025)

Para referências que discutem os desafios pós-pandemia e as novas tecnologias:

Evelise Portilho: Pesquisas sobre como os professores aprendem e a metacognição na escola.

Revista Psicopedagogia (ABPp): Órgão oficial da Associação Brasileira de Psicopedagogia, onde são publicados os artigos mais recentes sobre práticas institucionais.

Pletsch, Márcia Denise: Importante para discussões sobre deficiência intelectual e políticas de acessibilidade curricular.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou o papel fundamental da psicopedagogia institucional na inclusão no contexto educacional. A partir do referencial teórico e do estudo de caso apresentado, ficou evidente que a atuação psicopedagógica vai muito além da intervenção pontual, configurando-se como um processo contínuo de diagnóstico, orientação e promoção de ambientes escolares mais saudáveis e inclusivos.

Foi visto que a psicopedagogia institucional contribui para a identificação precoce de fatores de risco e para a implementação de estratégias educativas que envolvem alunos, professores e famílias, fortalecendo a convivência respeitosa e prevenindo comportamentos agressivos.

Entretanto, os desafios encontrados reforçam a necessidade de investimento em formação continuada, sensibilização da comunidade escolar e garantia de recursos para manutenção das iniciativas. A prevenção do bullying demanda um compromisso coletivo e interdisciplinar, no qual a

psicopedagogia institucional desempenha papel estratégico.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a análise das práticas psicopedagógicas em diferentes contextos institucionais e explorem formas inovadoras de engajamento da comunidade escolar na promoção do respeito e da empatia.

REFERÊNCIAS

BONAMIGO, Greice Zanotto. **A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DIANTE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.** Disponível em:

<https://www.periodicojs.com.br/index.php/gei/article/view/2524/2493>. Acesso em: 23/06/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Bullying: prevenção e enfrentamento na escola.** Brasília: MEC, 2014. Acesso em: 23/06/2025.

FONSECA, Vânia Maria de Oliveira; OLIVEIRA, Maria Eugênia de Souza. **Psicopedagogia Institucional: contribuições para a prática educativa.** São Paulo: Cortez, 2018. Acesso em: 23/06/2025.

JUNIOR, Benjamim Marcelino Da Silva. **A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.** Brasil Escola, 2020. Disponível em: https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-intervencao-psicopedagogica-na-e-ducacao-escolar.htm#indice_9. Acesso em: 23/06/2025.

LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 23/06/2025.

OLIVEIRA, Maria Aparecida; SILVA, Ana Paula da. **Bullying nas escolas:**

aspectos psicológicos e estratégias de intervenção. Rio de Janeiro: Vozes, 2020. Acesso em: 23/06/2025.

PINTO, Silvia Amaral de Mello. **Psicopedagogia: Portal Para a Inserção Social.** 3ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2007 p. 101-120. Acesso em: 23/06/2025.

SOUZA, Lúcia Helena; PEREIRA, Carlos Alberto. **Mediação de conflitos e prevenção do bullying: o papel da psicopedagogia institucional.** Revista Psicopedagogia em Foco, v. 12, n. 3, p. 45-60, 2022. Acesso em: 23/06/2025.

WHO (World Health Organization). **Preventing bullying in schools: a guide for educators and policymakers.** Geneva: WHO Press, 2019. Acesso em: 23/06/2025.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

VALERIA LOPES

RESUMO

A Educação Integral constitui-se como uma das principais estratégias das políticas públicas educacionais brasileiras voltadas à garantia do direito à educação de qualidade, à equidade e ao desenvolvimento humano pleno. Diferentemente da simples ampliação do tempo escolar, a educação integral propõe uma formação que contemple as múltiplas dimensões do sujeito — intelectual, física, social, cultural, ética e emocional. Este artigo tem como objetivo mencionar a Educação Integral no Brasil a partir de seus fundamentos históricos, teóricos e legais, bem como discutir seus avanços, limites e desafios contemporâneos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores como Anísio Spínola Teixeira, Darcy Ribeiro, Jaqueline Moll, Miguel Gonzalez Arroyo, Paulo Freire além de documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação. Os resultados apontam que, apesar dos avanços normativos e programáticos, a efetivação da educação integral ainda enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e de gestão, exigindo políticas articuladas, formação docente adequada e fortalecimento da escola pública como espaço de emancipação social.

Palavras-chave: Educação Integral. Políticas Públicas. Escola Pública. Formação Humana. Currículo.

ABSTRACT

Comprehensive Education constitutes one of the main strategies of Brazilian public educational policies aimed at guaranteeing the right to quality education, equity, and full human development. Unlike simply extending school hours, comprehensive education proposes a formation that encompasses the multiple dimensions of the individual—intellectual, physical, social, cultural, ethical, and emotional. This article aims to discuss Comprehensive Education in Brazil from its historical, theoretical, and legal foundations, as well as to discuss its advances, limitations, and contemporary challenges. Methodologically, this is a bibliographical research, based on authors such as Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Jaqueline Moll, Miguel Gonzalez Arroyo, Paulo Freire, in addition to official documents such as the 1988 Federal Constitution, the LDB nº 9.394/1996, and the National Education Plan. The results indicate that, despite normative and programmatic advances, the implementation of comprehensive education still faces structural, pedagogical, and management challenges, requiring coordinated policies, adequate teacher training, and the strengthening of public schools as spaces for social emancipation.

Keywords: Comprehensive Education. Public Policies. Public Sch

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, historicamente marcada por desigualdades sociais, regionais e econômicas, tem buscado, ao longo do século XX e início do XXI,

alternativas para garantir o direito à educação de forma mais equitativa e emancipadora. Nesse contexto, a Educação Integral emerge como uma proposta capaz de enfrentar os limites do modelo escolar tradicional, centrado na fragmentação do conhecimento e na redução da formação humana à mera instrução cognitiva.

O conceito de educação integral remonta às ideias do movimento “escolanovista”, que geralmente se refere à Escola Nova, especialmente às contribuições de Anísio Teixeira, para quem a escola deveria ser “o espaço de formação do cidadão em todas as suas dimensões, e não apenas o local de transmissão de conteúdos” (TEIXEIRA, 1959, p. 47). Essa concepção influenciou diretamente a formulação de políticas educacionais ao longo do tempo, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, que consagra a educação como direito social e dever do Estado.

No Brasil contemporâneo, a educação integral foi fortalecida por políticas como o Programa Mais Educação e, posteriormente, o Programa Novo Mais Educação, que visam à ampliação da jornada escolar articulada a propostas pedagógicas integradoras. Entretanto, conforme Jaqueline Moll, educadora e pesquisadora brasileira, conhecida por seu trabalho em políticas públicas educacionais, com ênfase em educação integral, alfabetização e educação popular ressalta: “educação integral não pode ser confundida com escola em tempo integral; trata-se de uma concepção de formação humana ampla, crítica e democrática” (MOLL, 2012, p. 31).

Dessa forma, este artigo busca mencionar a Educação Integral no Brasil, considerando seus fundamentos legais, teóricos e práticos, bem como seus desafios no contexto das políticas públicas educacionais.

JUSTIFICATIVA

A relevância deste estudo justifica-se pela centralidade que a Educação Integral ocupa no debate educacional brasileiro, especialmente no contexto da ampliação da jornada escolar e da busca por uma educação mais inclusiva e socialmente referenciada. Em um país marcado por profundas desigualdades, a escola pública assume um papel estratégico na promoção da justiça social e da cidadania.

Segundo Miguel Gonzalez Arroyo, “a educação integral representa uma possibilidade concreta de superação das desigualdades educacionais ao reconhecer os sujeitos em sua totalidade e em seus contextos de vida” (ARROYO, 2012, p. 89). Assim, compreender os fundamentos e os desafios dessa política é essencial para que educadores, gestores e formuladores de políticas possam aprimorar sua implementação.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE) reforçam a necessidade de uma formação integral, articulando conhecimentos, competências e valores. Logo, investigar esse tema contribui para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a consolidação de políticas públicas educacionais mais efetivas.

1. Fundamentos Históricos da Educação Integral

A Educação Integral no Brasil possui raízes no pensamento de educadores como Anísio Spinola Teixeira jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, e Marcos Darcy Silveira Ribeiro antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político brasileiro, destacou-se fundamentalmente por trabalhos desenvolvidos nas áreas de educação, sociologia e antropologia. Para Teixeira (1959) a escola deveria oferecer não apenas instrução, mas condições para o pleno desenvolvimento humano.

Para isso um movimento educacional do século XX, “escolanovista”, que geralmente se refere à Escola Nova, propôs a renovação do ensino, tirando o foco do professor e do conteúdo para colocar o aluno como centro do aprendizado, valorizando a experiência, a pesquisa e a construção ativa do conhecimento para formar cidadãos mais adaptados e críticos, em contraposição à escola tradicional.

Principais Ideias da Escola Nova:

- **Centralidade do Aluno:** O estudante é o protagonista, interagindo com o meio e construindo seu próprio saber.
- **Aprendizagem pela Experiência:** Valorização da observação, pesquisa e resolução de problemas para um aprendizado mais significativo.
- **Crítica à Escola Tradicional:** Rejeição do ensino conteudista, memorístico e passivo, visto como ineficaz para a realidade social.
- **Função Social da Escola:** A escola deve ser um agente democratizador, inclusivo e preparar os alunos para a vida em sociedade.
- **Contexto Histórico:** Surgiu no início do século XX, influenciada por pensadores como John Dewey, e ganhou força no Brasil com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, buscando modernizar a educação brasileira.

O objetivo da "escola no vista" é enxergar a instituição educacional sob uma ótica moderna, onde a interação, a atividade e o desenvolvimento integral do aluno são prioridades, rompendo com o modelo de mera transmissão de conteúdo.

Nas palavras de Anísio Teixeira: “A educação não pode restringir-se à transmissão de conhecimentos formais; ela deve preparar o indivíduo para viver plenamente em sociedade, desenvolvendo suas capacidades físicas, intelectuais, morais e sociais” (TEIXEIRA, 1959, p. 52).

Darcy Ribeiro, por sua vez, defendia a escola de tempo integral como espaço de proteção social e cultural para crianças das camadas populares. Segundo ele, “a escola integral é uma resposta concreta às desigualdades sociais que impedem milhões de crianças de aprender” (RIBEIRO, 1986, p. 74).

2. Marco Legal da Educação Integral

A concepção de Educação Integral no Brasil está profundamente vinculada ao processo histórico de construção da escola pública e à luta pelo direito à educação como instrumento de emancipação social. Desde o século XX, educadores e intelectuais brasileiros passaram a criticar o modelo escolar tradicional, marcado pela fragmentação do conhecimento, pela rigidez curricular e pela exclusão das camadas populares. Nesse contexto, emergem as primeiras formulações que defendem uma educação voltada para o desenvolvimento pleno do ser humano.

Entre os pioneiros desse pensamento destaca-se Anísio Teixeira, um dos principais representantes do movimento da Escola Nova no Brasil. Para Teixeira, a educação deveria promover a formação integral do indivíduo, articulando dimensões intelectuais, físicas, sociais e culturais. O autor defendia uma escola pública, gratuita, laica e de tempo integral, capaz de oferecer às crianças e jovens as condições necessárias para a participação democrática na sociedade. Em sua obra *Educação não é privilégio*, Teixeira afirma que: “A escola deve ser uma instituição que ofereça à criança todas as oportunidades de desenvolvimento, pois só assim poderá cumprir sua função social de formar cidadãos para a vida democrática” (TEIXEIRA, 1959, p. 48).

Inspirado nessas ideias, o educador implementou, na Bahia, o projeto das Escolas-Parque, que integrava atividades acadêmicas, culturais, artísticas e esportivas em uma jornada ampliada. Esse modelo tornou-se uma referência histórica da educação integral no país.

Na década de 1960, Darcy Ribeiro amplia esse debate ao propor os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, durante o governo de Leonel Brizola. Para Ribeiro, a escola de tempo integral deveria funcionar como um espaço de proteção social, especialmente para as crianças das classes populares. Segundo o autor: “A escola de tempo integral não é luxo, mas necessidade para garantir às crianças pobres as condições mínimas de aprendizagem, saúde, cultura e dignidade” (RIBEIRO, 1986, p. 72).

Os CIEPs buscavam articular educação, alimentação, atendimento à saúde, esporte e cultura, materializando uma visão ampliada de educação.

A partir da redemocratização do país, na década de 1980, a Educação Integral passa a ser incorporada ao marco legal brasileiro. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Essa definição está diretamente relacionada ao conceito de educação integral.

Esse avanço normativo é consolidado pela LDB nº 9.394/1996 que reforça essa perspectiva ao afirmar, no artigo 2º, que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social reconhecendo a educação como processo formativo que se desenvolve não apenas na escola, mas também na família, no trabalho, na cultura e nos movimentos sociais. O Projeto de Lei 8.035/2010 no Congresso Nacional, prevê, em sua meta 6, Plano Nacional de Educação (2014–2024) estabelece como meta a ampliação da oferta de educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas da educação básica.

Nos anos 2000, o conceito de Educação Integral ganha novo fôlego com a formulação de políticas públicas específicas, como o Programa Mais Educação, instituído em 2007. Esse programa buscava ampliar a jornada escolar articulando atividades pedagógicas, culturais, esportivas e de

acompanhamento pedagógico, especialmente em escolas situadas em territórios de vulnerabilidade social. Para Moll, essa política representou um marco ao reconhecer que “a educação integral exige uma escola conectada aos territórios, às culturas e às experiências de vida dos estudantes” (MOLL, 2012, p. 27).

Portanto, os fundamentos históricos da Educação Integral no Brasil revelam que essa proposta não é uma política recente ou circunstancial, mas resultado de um longo processo de luta por uma escola pública democrática, inclusiva e socialmente referenciada. Ao longo de diferentes períodos históricos, a educação integral foi concebida como instrumento de superação das desigualdades e de construção de uma sociedade mais justa, reafirmando seu caráter estratégico no cenário educacional brasileiro.

3. A ampliação do tempo de permanência na escola como estratégia de equidade e qualidade educacional

A ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola constitui um dos pilares centrais da política de Educação Integral no Brasil, não apenas como uma estratégia organizacional, mas como uma resposta concreta às desigualdades educacionais e sociais que historicamente marcam o sistema educacional brasileiro. Conforme aponta Moll (2012), o tempo ampliado permite que a escola deixe de ser apenas um espaço de instrução para tornar-se um ambiente de formação humana integral, capaz de articular conhecimentos, cultura, esporte, arte, ciência e cidadania.

Segundo a autora, “o aumento do tempo escolar amplia as possibilidades de aprendizagem, de convivência e de desenvolvimento, sobretudo para os estudantes que têm menos acesso a bens culturais, tecnológicos e educativos fora da escola” (MOLL, 2012, p. 38).

Em contextos de vulnerabilidade social, a ampliação da jornada escolar representa também uma política de proteção social. Arroyo (2012) destaca que a escola de tempo integral contribui para reduzir os efeitos das desigualdades ao garantir às crianças e aos jovens o acesso contínuo a experiências educativas, culturais e sociais que não estariam disponíveis em seus territórios de origem. Para o autor, “a ampliação do tempo na escola deve ser entendida como direito dos educandos, especialmente daquelas cujas condições de vida limitam o acesso à cultura, ao lazer, à arte e ao conhecimento” (ARROYO, 2012, p. 95).

Além disso, o maior tempo de permanência na escola possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais diversificadas, superando o modelo tradicional de ensino centrado na transmissão de conteúdos em períodos curtos e fragmentados. Conforme argumenta Paulo Reglus Neves Freire, educador, filósofo brasileiro e considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica, uma educação verdadeiramente emancipadora exige tempo para o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento, possibilitando:

Educação como Prática da Liberdade: A escola deve ser um espaço para o exercício da democracia.

Diálogo e Círculos de Cultura: Transformar a sala de aula em um "círculo de cultura", onde professores e alunos aprendem juntos, valorizando os saberes populares e a experiência de vida dos estudantes.

Consciência Crítica e Autonomia: Desenvolver a capacidade dos estudantes de ler o mundo criticamente, para que se tornem sujeitos autônomos e capazes de agir sobre a realidade, combatendo ideologias opressoras.

Humanização e Amor: A educação integral envolve amor e respeito, reconhecendo e acolhendo a diversidade e as diferentes dimensões do ser humano (intelectual, afetiva, social, cultural).

Conexão com o Território e a Comunidade: A escola não pode ser uma "redoma de vidro", deve se abrir para o bairro, para as praças, para as experiências sociais, usando a cidade como território educativo.

Educação Não-Neutra: A educação tem um compromisso político, e a escola integral deve assumir esse papel, combatendo preconceitos e construindo a justiça social.

Produção de Conhecimento: Ensinar é criar possibilidades para que o próprio aluno construa seu saber, não apenas receber conhecimento pronto, estimulando a curiosidade e a pergunta.

Nesse sentido, a escola de tempo integral permite a reorganização curricular em projetos interdisciplinares, oficinas, atividades culturais, esportivas e de participação social, fortalecendo o vínculo dos estudantes com a escola e reduzindo índices de evasão, reprovação e desinteresse escolar. Darcy Ribeiro (1986) já alertava que: “a criança pobre precisa da escola o dia inteiro, não para ficar presa, mas para ter acesso ao mundo que lhe é negado fora dela” (RIBEIRO, 1986, p. 81).

Portanto, o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola não se justifica apenas por razões pedagógicas, mas também por razões sociais, culturais e políticas, configurando-se como uma estratégia essencial para a promoção da equidade, da inclusão e da qualidade da educação pública brasileira.

4. Educação Integral, Currículo e Formação Humana

A Educação Integral está diretamente vinculada a uma concepção ampliada de currículo, que supera a fragmentação disciplinar e a centralidade exclusiva nos conteúdos cognitivos, reconhecendo o estudante como sujeito histórico, social, cultural e emocional. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser apenas um conjunto de disciplinas e passa a constituir-se como um projeto formativo que articula saberes, experiências, valores e práticas sociais.

Segundo Moll, a educação integral implica uma reorganização profunda do currículo escolar, de modo que ele dialogue com a vida dos estudantes, seus territórios, suas culturas e seus modos de existência, sendo assim, integrando saberes escolares e experiências sociais: “A educação integral propõe um currículo que dialogue com a vida dos estudantes, reconhecendo seus territórios, culturas e saberes” (MOLL, 2012, p. 45). A autora, acrescenta ainda, *que* “Um currículo orientado pela educação integral precisa reconhecer que os sujeitos aprendem em múltiplos tempos e espaços, e não apenas dentro da sala de aula” (p. 43).

Essa concepção rompe com a lógica tradicional da escola, centrada na transmissão de conteúdos em tempos reduzidos e em disciplinas isoladas, abrindo espaço para projetos interdisciplinares, atividades culturais, esportivas, científicas e de participação social.

A formação humana, nesse contexto, compreende o desenvolvimento das dimensões intelectual, física, afetiva, ética, estética e social dos educandos. Arroyo afirma que a educação integral reconhece os estudantes como sujeitos de direitos e de saberes, cujas experiências de vida devem ser incorporadas ao currículo escolar. Segundo o autor: “Formar integralmente é reconhecer os educandos como seres completos, que pensam, sentem, criam, sonham e constroem sentidos sobre o mundo” (ARROYO, 2012, p. 91).

Paulo Freire contribui significativamente para essa perspectiva ao defender uma educação dialógica e emancipadora, baseada no respeito à cultura dos educandos. Para ele, o currículo não pode ser neutro nem imposto, mas

construído a partir da realidade concreta dos sujeitos: “A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1996, p. 39).

Assim, o currículo na Educação Integral deve possibilitar aos estudantes compreenderem criticamente sua realidade, desenvolverem autonomia intelectual e participarem ativamente da vida social com uma prática pedagógica menos acelerada e mais reflexiva, permitindo que a escola trabalhe efetivamente a formação integral dos alunos

Desse modo, a Educação Integral, ao articular currículo e formação humana, contribui para a construção de uma escola que não apenas transmite conhecimentos, mas forma sujeitos críticos, solidários e capazes de intervir na realidade social. Trata-se, portanto, de um projeto político-pedagógico comprometido com a democratização do conhecimento e com a promoção da dignidade humana.

5. Desafios da Implementação das Escolas de tempo Integral no Brasil

A implementação das escolas em tempo integral no Brasil representa um dos maiores desafios das políticas públicas educacionais contemporâneas. Apesar de avanços recentes em termos de expansão da oferta e aumento das matrículas, diversos obstáculos estruturais, pedagógicos, financeiros e organizacionais ainda limitam a consolidação dessa modalidade como uma realidade ampla e equitativa.

5.1. Diferenças entre oferta e metas previstas

Os dados mostram um crescimento nas matrículas em tempo integral, mas longe do alcance das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação

(PNE). Segundo o Censo Escolar, em 2022 apenas 6,9% das escolas públicas tinham entre 20% e 50% de seus estudantes matriculados em tempo integral e mais de 50% não ofereciam essa modalidade em nenhuma turma — percentual que evidencia a distância para a meta de 50% de escolas com tempo integral definida pelo PNE (7 horas escolares) até 2024.

Dados mais recentes indicam que, em 2023, a matrícula em tempo integral no ensino médio atingiu 21,9%, aproximando-se, ainda que parcialmente, da meta de 25% prevista pelo PNE. No entanto, estimativas de 2024 apontam que cerca de 40% das escolas públicas ainda não ofertam ensino em tempo integral e apenas cerca de 15% das instituições funcionam com jornada totalmente ampliada.

5.2. Infraestrutura e recursos insuficientes

A ampliação da jornada escolar exige mudanças estruturais significativas nas escolas, incluindo salas de aula adequadas, ambientes para atividades extracurriculares, refeitórios e espaços de convivência. Uma pesquisa do Itaú Social revelou que 61,9% dos dirigentes escolares consideram o acesso a recursos para implementar o ensino integral “muito difícil”, e 60,4% apontam deficiências na infraestrutura física como um dos principais problemas.

Esses desafios estruturais incluem desde a carência de prédios escolares preparados para receber os estudantes por mais tempo até a falta de laboratórios, bibliotecas, equipamentos esportivos e tecnológicos que são fundamentais para atividades diversificadas propostas pela educação integral.

5.3. Formação docente e qualificação pedagógica

A implementação do tempo integral não se trata apenas de permanecer mais horas na escola, mas de garantir qualidade pedagógica e um currículo que efetivamente promova a formação integral do estudante. No entanto, os dados indicam que a formação continuada dos professores ainda é insuficiente e

irregular, especialmente no caso dos anos finais do ensino fundamental, o que compromete a qualidade das atividades desenvolvidas nesse período ampliado.

5.4. Gestão e organização pedagógica

Outro desafio importante é a gestão eficiente do tempo e do currículo escolar ampliado. Pesquisas revelam que a simples extensão da jornada não garante automaticamente melhores resultados educacionais se a organização escolar e o planejamento pedagógico não forem repensados para aproveitar o tempo extra de forma significativa.

5.5. Desigualdades regionais e municipais

As desigualdades socioeconômicas e regionais também influenciam a implementação do tempo integral. Em muitas áreas rurais ou municípios de pequeno porte, a adesão ao programa enfrenta barreiras adicionais devido à falta de recursos, capacidade técnica e apoio institucional, mesmo quando a necessidade de políticas de equidade é mais evidente. Um estudo sobre a implementação em diferentes municípios indicou variações significativas na adesão e formalização das matrículas em tempo integral, com maiores índices de implementação em municípios menores, contrastando com dificuldades maiores nas grandes cidades — uma configuração que aponta para desafios complexos de gestão e priorização política.

Apesar dos avanços, a educação integral enfrenta desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente e ao financiamento. Arroyo (2012) alerta que “não basta ampliar o tempo de permanência na escola; é preciso garantir qualidade, sentido e projeto pedagógico” (ARROYO, 2012, p. 102).

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a Educação Integral no Brasil se constitui como um projeto histórico, político e pedagógico comprometido com a democratização do direito à educação e com a formação plena dos sujeitos. Desde as formulações pioneiras de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro até as políticas públicas contemporâneas, a educação integral tem sido concebida como uma estratégia de enfrentamento das desigualdades sociais, culturais e educacionais que marcam profundamente a realidade brasileira. Ao propor uma formação que articula dimensões cognitivas, afetivas, éticas, culturais e sociais, essa concepção rompe com o modelo escolar tradicional, limitado à transmissão de conteúdos e à fragmentação do conhecimento.

O marco legal brasileiro, especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, reconhece explicitamente o princípio da formação integral como direito de todos os estudantes. No entanto, os dados analisados demonstram que a distância entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza no cotidiano das escolas ainda é significativa. A ampliação da jornada escolar, embora tenha avançado nos últimos anos, permanece restrita a uma parcela limitada da rede pública, sendo atravessada por profundas desigualdades regionais, limitações orçamentárias e fragilidades na infraestrutura e na gestão educacional.

Além disso, a efetivação da Educação Integral não pode ser reduzida à extensão do tempo de permanência na escola. Como demonstrado neste estudo, o tempo ampliado só se transforma em direito educativo quando articulado a um currículo integrado, democrático e socialmente referenciado, capaz de dialogar com os territórios, as culturas e as experiências de vida dos estudantes. Nesse sentido, as contribuições de Moll, Arroyo e Freire reafirmam que a educação integral exige uma reorganização profunda do

trabalho pedagógico, da formação docente e da própria concepção de escola, que deve deixar de ser um espaço de mera instrução para se tornar um ambiente de produção de sentidos, de construção da cidadania e de emancipação humana.

Os desafios identificados — como a insuficiência de recursos, a precariedade da infraestrutura, a formação docente fragmentada e as desigualdades entre redes e territórios — revelam que a consolidação das escolas de tempo integral depende de políticas públicas articuladas, financiamento adequado e gestão democrática. Trata-se, portanto, de uma política que exige compromisso do Estado e da sociedade com a escola pública como espaço de garantia de direitos e de transformação social.

Conclui-se, assim, que a Educação Integral representa uma das mais promissoras possibilidades para a construção de uma educação pública mais justa, inclusiva e de qualidade no Brasil. No entanto, sua concretização requer que ela seja assumida não apenas como um programa governamental, mas como um projeto de nação, sustentado por políticas permanentes, por práticas pedagógicas críticas e por uma visão de educação comprometida com a dignidade, a autonomia e a formação plena de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Educação integral: um direito humano*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

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

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014–2024.

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

MOLL, Jaqueline. *Educação integral: texto de referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, 2012.

MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Caminhos da Educação Integral no Brasil*. Porto Alegre: Penso editora Ltda, 2012.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro e a educação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1959.

<https://www.portalv.com.br/news/governo-federal-enfrenta-desafios-na-expansao-do-ensino-em-tempo-integral-nas-escolas-publicas-do-brasil>

<https://revistaft.com.br/educacao-em-tempo-integral-no-plano-nacional-de-educacao>



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS MULTIMODAIS

VALERIA LOPES

RESUMO

O presente artigo analisa o papel dos multiletramentos no contexto escolar, com foco no desenvolvimento das competências de leitura, interpretação e produção de textos multimodais nos anos finais do Ensino Fundamental da escola pública. A sociedade contemporânea caracteriza-se pela circulação intensa de textos que articulam diferentes linguagens, como verbal, visual, sonora e digital, exigindo da escola a ampliação de suas práticas pedagógicas. Fundamentado em autores como Cope e Kalantzis, Rojo, Street, Freire e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo discute os fundamentos teóricos dos multiletramentos e apresenta experiências pedagógicas que evidenciam seu potencial para promover aprendizagens mais significativas, críticas e socialmente contextualizadas. Conclui-se que os multiletramentos constituem uma abordagem indispensável para a formação integral dos estudantes na contemporaneidade.

Palavras-chave: Multiletramentos. Educação Básica. Cultura digital. Linguagens. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article analyzes the role of multiliteracies in the school context, focusing on the development of reading, interpretation, and production of multimodal texts among students in the final years of elementary school in public education. Contemporary society is characterized by the intense circulation of texts that combine verbal, visual, sound, and digital languages, which requires schools to expand their pedagogical practices. Grounded in authors such as Cope and Kalantzis, Rojo, Street, Freire, and the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC), the study discusses the theoretical foundations of multiliteracies and presents pedagogical experiences that demonstrate their potential to promote more meaningful, critical, and socially contextualized learning. The conclusion highlights multiliteracies as an essential approach to students' comprehensive education.

Keywords: Multiliteracies. Basic Education. Digital culture. Languages. Elementary School.

INTRODUÇÃO

As profundas transformações tecnológicas e culturais ocorridas nas últimas décadas alteraram significativamente as formas de comunicação e de produção de sentidos na sociedade. O texto escrito, embora ainda central, passou a coexistir com imagens, vídeos, sons, hipertextos e plataformas digitais, configurando um cenário comunicativo marcado pela multiplicidade de linguagens. Nesse contexto, a escola enfrenta o desafio de preparar os estudantes para compreender, interpretar e produzir textos que circulam em diferentes suportes e formatos.

Cope e Kalantzis (2009) afirmam que a escola não pode mais limitar-se ao ensino do letramento tradicional, pois os sujeitos participam de práticas sociais que envolvem múltiplos modos de significação. Dessa forma, surge o conceito de multiletramentos, que

reconhece tanto a diversidade cultural quanto a pluralidade semiótica da comunicação contemporânea.

No contexto da escola pública, essa discussão torna-se ainda mais relevante, uma vez que muitos estudantes já dominam práticas digitais fora da escola, mas encontram um currículo que pouco dialoga com essas experiências. Assim, este artigo busca analisar de que maneira os multiletramentos podem contribuir para a formação de leitores e produtores de textos multimodais nos anos finais do Ensino Fundamental.

JUSTIFICATIVA

A adoção de práticas pedagógicas baseadas nos multiletramentos é especialmente relevante na escola pública, onde muitos estudantes têm contato cotidiano com tecnologias digitais, redes sociais e mídias diversas, mas nem sempre desenvolvem competências críticas para utilizá-las de forma consciente. A permanência de métodos tradicionais, que privilegiam apenas a leitura e escrita alfabética, contribui para o distanciamento entre a cultura escolar e a cultura juvenil.

Investigar os multiletramentos, portanto, é fundamental para promover uma educação mais democrática, que valorize as diferentes formas de expressão dos estudantes e amplie suas possibilidades de participação social.

1. MULTILETRAMENTOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O termo “multiletramento” surge no final da década de 90 como uma resposta às mudanças sociais, culturais e tecnológicas que estavam transformando a maneira como as pessoas se comunicam e compartilham informações. Diferente do letramento tradicional, que foca principalmente na leitura e escrita do alfabeto, o multiletramento expande essa definição para incluir outras formas de comunicação e expressão. Foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL) na década de 1990, mais precisamente em 1996 por um grupo de pesquisadores dos letramentos que após uma semana de

discussões, publicou um manifesto intitulado: *A Pedagogy of Multiliteracies – Desingning Social Futures* (“Uma pedadogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”) com o objetivo de ampliar o conceito de letramento para além da escrita alfabética.

A pedagogia dos multiletramentos focaliza a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística. Ela reconhece que a construção de significado hoje ocorre por meio de linguagens visuais, auditivas, espaciais e gestuais, além da linguagem escrita, exigindo novas formas de ensino e aprendizagem (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64).

Segundo Bill Cope um acadêmico e autor australiano, reconhecido como Professor de Política Educacional, Organização e Liderança na Universidade de Illinois, Urbana-Champaign, uma figura proeminente nas áreas de pedagogia, diversidade cultural e linguística, e tecnologias educacionais e Mary Kalantzis professora do Departamento de Educação, Políticas, Organização e Liderança da Universidade de Illinois, Urbana-Champaign sendo uma referência mundial nos "novos estudos de letramento", com foco na multimodalidade e diversidade nas comunicações contemporâneas afirmam que “os multiletramentos consideram dois aspectos centrais: a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens.” (2015).

A pedagogia dos multiletramentos busca preparar os alunos para participar plenamente das novas formas de trabalho, cidadania e vida comunitária. Ela promove práticas de aprendizagem que valorizam a diversidade cultural, a colaboração e o uso crítico das tecnologias na construção do conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175).

A autora Roxane Rojo professora do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), (2012) explica que os multiletramentos rompem com a visão homogênea da linguagem, valorizando as diferentes formas de expressão presentes na sociedade contemporânea. Para a ela, trabalhar com multiletramentos significa reconhecer que os estudantes constroem sentidos por meio da articulação entre palavras, imagens, sons e movimentos.

Para Brian Street, renomado antropólogo e educador britânico, famoso por suas contribuições inovadoras aos Estudos do Letramento, especialmente ao desenvolver a perspectiva dos "Letramentos Sociais", que diferencia o letramento autônomo (focado em habilidades) do letramento ideológico (focado nas práticas culturais e sociais da

escrita e leitura. Street discute o letramento como prática social, reforça que as formas de ler e escrever estão sempre inseridas em contextos culturais específicos. Dessa forma, os multiletramentos ampliam essa perspectiva ao incluir também os meios digitais e multimodais.

2. Multiletramentos, cultura digital e escola

A cultura digital provocou profundas transformações nas formas de produzir, compartilhar e consumir informações. Com o avanço das tecnologias digitais e da internet, os sujeitos passaram de meros receptores de conteúdos para produtores ativos de textos, imagens, vídeos, áudios e outros gêneros discursivos que circulam nas redes sociais, plataformas digitais e ambientes virtuais. Nesse cenário, os estudantes assumem o papel de autores de blogs, vlogs, podcasts, memes, vídeos e postagens, participando ativamente de comunidades virtuais e de práticas sociais de linguagem mediadas pela tecnologia.

Essas novas formas de interação exigem da escola uma revisão de suas práticas pedagógicas, pois os letramentos contemporâneos não se limitam mais à leitura e à escrita tradicionais.

Na contemporaneidade, os textos que circulam socialmente são cada vez mais multissemióticos, articulando linguagem verbal, imagens, sons, movimentos e hiperlinks. A escola, ao ignorar essas práticas, distancia-se das formas reais de uso da linguagem que constituem o cotidiano dos estudantes e compromete a formação de leitores e produtores de textos críticos (ROJO, 2012, p. 23).

Segundo Rojo (2012), “a cultura digital ampliou significativamente os modos de significação e de comunicação.”

A pedagogia dos multiletramentos, portanto, surge como uma resposta educacional às demandas da cultura digital, propondo que a escola reconheça e valorize os múltiplos modos de produção de sentido. O Grupo de Nova Londres destaca que os ambientes digitais exigem novas competências dos sujeitos:

Os ambientes digitais e as novas tecnologias de comunicação criaram condições para que os indivíduos se tornem designers de significados, selecionando, reorganizando e transformando informações em diferentes formatos. A educação precisa preparar os alunos para participar ativamente dessas práticas,

desenvolvendo habilidades de criação, interpretação e crítica (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 68).

Nesse sentido, os multiletramentos não se restringem ao uso de ferramentas tecnológicas, mas envolvem a compreensão crítica dos discursos que circulam na internet, nas redes sociais e nos meios digitais. Isso inclui analisar fake news, discursos de ódio, publicidade, influenciadores digitais e narrativas multimodais que impactam diretamente a formação dos estudantes.

Cope e Kalantzis (2009) ressaltam que a cultura digital amplia as possibilidades de participação social e aprendizagem colaborativa:

As tecnologias digitais permitem que os aprendizes deixem de ser apenas consumidores de informação e se tornem produtores ativos de conhecimento. Por meio de práticas colaborativas, redes sociais e plataformas multimídia, os estudantes constroem significados de forma compartilhada, desenvolvendo competências comunicativas e culturais essenciais para o século XXI (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 181).

Ao incorporar essas práticas ao currículo, a escola contribui para tornar o ensino mais significativo, aproximando-o da realidade dos estudantes. Trabalhar com vídeos, podcasts, memes e produções digitais em sala de aula possibilita o desenvolvimento de competências linguísticas, tecnológicas e críticas, além de favorecer o protagonismo juvenil.

Rojo e Moura (2019) afirmam que a cultura digital, quando integrada aos multiletramentos, fortalece uma educação mais democrática e inclusiva:

A inserção das práticas digitais no trabalho com multiletramentos permite que a escola dialogue com as culturas juvenis e com as formas contemporâneas de produção de sentido. Isso amplia as oportunidades de participação dos estudantes e contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e socialmente relevante (ROJO; MOURA, 2019, p. 55).

Dessa forma, os multiletramentos e a cultura digital, quando articulados, possibilitam que a escola cumpra seu papel de formar sujeitos capazes de atuar de maneira crítica, ética e criativa nos diversos espaços comunicativos da sociedade contemporânea.

3. MULTILETRAMENTOS E CURRÍCULO

A incorporação dos multiletramentos ao currículo escolar representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais relevantes possibilidades para a educação contemporânea. Em uma sociedade marcada pela diversidade cultural, pela circulação acelerada de informações e pela presença constante das tecnologias digitais, o currículo não pode permanecer restrito a práticas tradicionais de leitura e escrita. Ele deve considerar as múltiplas linguagens, os diferentes modos de significação e as práticas sociais de linguagem que caracterizam o cotidiano dos estudantes.

O conceito de multiletramentos, formulado pelo Grupo de Nova Londres, defende que o currículo escolar deve refletir a complexidade dos contextos comunicativos atuais. Segundo os autores:

Um currículo orientado pelos multiletramentos deve levar em conta a diversidade cultural e linguística das sociedades contemporâneas e a multiplicidade de modos pelos quais os significados são construídos. Isso implica repensar o que ensinamos, como ensinamos e para que ensinamos, de modo a preparar os alunos para os desafios da vida social, do trabalho e da cidadania (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 72).

Nesse sentido, o currículo deixa de ser apenas um conjunto de conteúdos a serem transmitidos e passa a ser um espaço de produção de sentidos, no qual os estudantes aprendem a interpretar e produzir textos em diferentes linguagens, como a verbal, a visual, a sonora e a digital. Isso exige uma reorganização das práticas pedagógicas, valorizando projetos, trabalhos colaborativos e o uso crítico das tecnologias.

Rojo (2012) destaca que o currículo escolar precisa dialogar com as práticas sociais de linguagem vividas pelos estudantes fora da escola:

Um currículo comprometido com os multiletramentos precisa reconhecer que os alunos já participam de práticas complexas de leitura e escrita em ambientes digitais, redes sociais e mídias diversas. Ignorar essas práticas é manter a escola afastada da vida real dos estudantes e reforçar desigualdades no acesso aos bens culturais (ROJO, 2012, p. 35).

Assim, integrar os multiletramentos ao currículo significa legitimar as culturas juvenis, as linguagens midiáticas e os gêneros digitais como objetos de ensino, ampliando as oportunidades de aprendizagem e participação dos alunos.

Cope e Kalantzis (2009) afirmam que um currículo orientado pelos multiletramentos contribui para uma educação mais democrática e inclusiva:

A pedagogia dos multiletramentos oferece uma base para a construção de currículos que promovem a equidade, a diversidade e a participação social. Ao trabalhar com múltiplos modos de representação e diferentes culturas, a escola possibilita que todos os estudantes encontrem formas legítimas de expressão e de construção de conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 184).

No contexto da escola, essa abordagem permite que o ensino se torne mais significativo, uma vez que os conteúdos curriculares são articulados às experiências dos alunos. Trabalhar com vídeos, podcasts, blogs, imagens, jogos digitais e redes sociais, por exemplo, possibilita o desenvolvimento de competências linguísticas, tecnológicas e críticas, fundamentais para a formação integral dos sujeitos.

Rojó e Moura (2019) reforçam que a presença dos multiletramentos no currículo contribui para a transformação das práticas escolares:

Quando os multiletramentos são incorporados ao currículo, a escola passa a valorizar a diversidade de linguagens e de culturas que compõem o universo dos estudantes. Isso promove uma educação mais dialógica, crítica e socialmente relevante, capaz de preparar os sujeitos para atuar nos diferentes espaços comunicativos da sociedade contemporânea (ROJO; MOURA, 2019, p. 61).

Portanto, articular multiletramentos, currículo e escola significa reconhecer que ensinar hoje é possibilitar aos estudantes a leitura crítica e a produção criativa de textos em múltiplas linguagens, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de interagir, interpretar e transformar a realidade em que vivem.

4. PROJETOS PEDAGÓGICOS COM MULTILETRAMENTOS

Os projetos pedagógicos baseados nos multiletramentos possibilitam que a escola articule o currículo às práticas sociais de linguagem vivenciadas pelos estudantes no cotidiano digital. Nos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos já possuem maior autonomia, domínio básico da leitura e escrita e amplo contato com tecnologias, o que

favorece a implementação de propostas que integrem mídias digitais, autoria, colaboração e pensamento crítico.

Segundo Rojo (2012), trabalhar com projetos de multiletramentos permite que a escola supere práticas fragmentadas e desenvolva aprendizagens significativas:

Os multiletramentos, quando organizados por meio de projetos pedagógicos, permitem integrar diferentes linguagens, tecnologias e áreas do conhecimento, favorecendo o protagonismo dos estudantes e a construção colaborativa do saber (ROJO, 2012, p. 58).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, essas propostas são especialmente eficazes porque dialogam com as culturas juvenis, promovendo engajamento, criatividade e desenvolvimento das competências previstas na BNCC, como comunicação, pensamento crítico, cultura digital e argumentação.

4.1 Projeto 1 – Produção de podcasts escolares

O projeto de produção de podcasts escolares consiste na criação de programas em áudio nos quais os alunos discutem, explicam ou divulgam conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas. Esse projeto integra leitura, escrita, oralidade, escuta, planejamento e uso de tecnologias digitais, configurando-se como uma prática típica de multiletramentos.

Como executar na escola (Fundamental II)

O projeto pode ser desenvolvido em etapas ao longo de um bimestre:

1. Escolha do tema

O professor, em articulação com o currículo (por exemplo, História, Ciências, Língua Portuguesa ou Geografia), propõe temas como: meio ambiente, bullying, cultura afro-brasileira, fake news, saúde mental, entre outros.

2. Pesquisa e leitura

Os alunos, em grupos, pesquisam o tema em livros, sites confiáveis,

reportagens e vídeos. Nessa etapa, trabalham o letramento informacional e a leitura crítica.

3. **Produção do roteiro**

Cada grupo elabora um roteiro escrito do podcast, organizando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, além de falas e possíveis entrevistas.

4. **Gravação e edição**

Utilizando celulares ou computadores, os estudantes gravam os áudios e podem editar em aplicativos simples (como Anchor, Audacity ou ferramentas do próprio celular).

5. **Socialização**

Os podcasts podem ser divulgados no site da escola, em grupos de WhatsApp pedagógicos ou apresentados em sala.

Segundo Cope e Kalantzis (2009), esse tipo de atividade fortalece a autoria e a aprendizagem significativa, pois o aluno se torna produtor de conteúdo.

4.2 Projeto 2 – Narrativas digitais

As narrativas digitais consistem na produção de histórias que combinam texto, imagens, sons, vídeos e efeitos visuais. Essa prática permite que os alunos expressem suas ideias de forma criativa, articulando múltiplas linguagens.

Rojo (2012) afirma que esse tipo de produção favorece o protagonismo estudantil:

As narrativas digitais permitem que os alunos se tornem autores de seus próprios textos multimodais, integrando palavra, imagem, som e movimento, o que amplia as possibilidades de expressão e aprendizagem (ROJO, 2012, p. 71).

Como executar na escola (Fundamental II)

1. **Definição do tema**

O professor pode propor temas ligados à literatura, à cidadania, à diversidade cultural ou aos conteúdos curriculares.

2. Criação do roteiro

Os alunos escrevem a história, definindo personagens, enredo e desfecho.

3. Produção multimodal

Os estudantes selecionam imagens, gravam narrações, escolhem músicas e montam o vídeo ou apresentação digital usando ferramentas como PowerPoint, Canva ou aplicativos de vídeo.

4. Apresentação e debate

As narrativas são apresentadas à turma, promovendo leitura, escuta e análise crítica.

Esse projeto desenvolve escrita, criatividade, oralidade, letramento digital e expressão artística.

4.3 Projeto 3 – Análise crítica de mídias

A análise crítica de mídias visa ensinar os alunos a interpretar e questionar os conteúdos que circulam na internet, como notícias, memes, vídeos, propagandas e postagens em redes sociais. Trata-se de um trabalho fundamental para o desenvolvimento do letramento crítico.

Paulo Freire (1996) defende que a educação deve formar sujeitos capazes de ler o mundo de forma crítica: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a compreensão crítica da realidade é condição para que o sujeito se torne capaz de transformá-la (FREIRE, 1996, p. 11).”

Como executar na escola (Fundamental II)

1. Seleção de materiais

O professor leva para a sala notícias, memes, vídeos do YouTube, postagens do Instagram ou TikTok.

2. Análise orientada

Os alunos discutem: Quem produziu? Com qual objetivo? Que linguagem foi usada? Há manipulação ou fake news?

3. Produção crítica

Os estudantes criam seus próprios memes, vídeos ou textos críticos sobre os temas analisados.

4. Debate e reflexão

As produções são socializadas e debatidas, promovendo consciência ética e cidadã.

Esse projeto contribui para formar estudantes críticos, capazes de interpretar discursos e agir de forma responsável no ambiente digital.

5. IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

A incorporação dos multiletramentos no contexto escolar implica profundas transformações na prática docente, na organização do currículo e na própria concepção de ensino e aprendizagem. Diante de uma sociedade marcada pela diversidade cultural, pela multiplicidade de linguagens e pela presença constante das tecnologias digitais, o professor já não pode restringir sua atuação à transmissão de conteúdos. Ele passa a desempenhar o papel de mediador, orientador e articulador de experiências de aprendizagem significativas.

Nesse novo cenário, a formação continuada dos professores torna-se indispensável, uma vez que o trabalho com textos multimodais, mídias digitais e práticas colaborativas exige conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e críticos. Como afirma Rojo (2012), “a escola só conseguirá implementar os multiletramentos se os docentes estiverem preparados para lidar com as novas linguagens e culturas que permeiam o cotidiano dos alunos.” Isso implica desenvolver competências para selecionar, analisar e produzir materiais didáticos que articulem imagens, sons, vídeos, textos e hipertextos, indo além do livro didático tradicional.

Além disso, a prática docente passa a ser orientada por metodologias ativas, como projetos, sequências didáticas e trabalhos colaborativos, nos quais os alunos assumem maior protagonismo no processo de aprendizagem. O professor, nesse contexto, organiza situações de ensino que favorecem a investigação, a produção de sentidos e a reflexão crítica, estimulando os estudantes a interpretar e produzir discursos em diferentes mídias e contextos sociais.

A reorganização do currículo também é uma implicação central. Um currículo pautado nos multiletramentos precisa ser flexível, interdisciplinar e conectado às práticas sociais de linguagem que circulam fora da escola. Isso exige que o professor articule os conteúdos escolares às experiências culturais, digitais e midiáticas dos estudantes, valorizando suas identidades e saberes. Dessa forma, o ensino torna-se mais significativo e socialmente relevante.

Por fim, o trabalho com multiletramentos contribui para fortalecer uma educação mais democrática e inclusiva, pois reconhece que os alunos aprendem de maneiras diversas e por meio de diferentes linguagens. O professor, ao assumir o papel de mediador, cria condições para que todos os estudantes participem ativamente do processo educativo, desenvolvendo competências comunicativas, críticas e criativas necessárias para atuar no mundo contemporâneo.

CONCLUSÃO

O presente trabalho evidenciou que os multiletramentos constituem uma abordagem fundamental para compreender e responder às transformações comunicacionais, culturais e tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea. Diante de um cenário marcado pela multiplicidade de linguagens, mídias e práticas sociais de leitura e escrita, tornou-se imprescindível repensar o papel da escola e do currículo na formação

dos estudantes, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, etapa em que os sujeitos ampliam sua autonomia intelectual, social e digital.

Ao longo do estudo, verificou-se que os multiletramentos, conforme propostos pelo Grupo de Nova Londres e desenvolvidos por autores como Cope, Kalantzis e Rojo, ampliam o conceito tradicional de letramento ao reconhecer que a produção de sentidos ocorre por meio de diferentes modos semióticos — verbal, visual, sonoro, gestual e digital — e em contextos culturais diversos. Essa perspectiva rompe com uma visão homogênea e restrita da linguagem, valorizando a pluralidade de identidades, culturas e formas de expressão que compõem o universo dos estudantes da escola pública.

A análise da relação entre multiletramentos, cultura digital e escola demonstrou que os estudantes já participam ativamente de práticas complexas de produção de conteúdos em ambientes digitais, como redes sociais, plataformas de vídeo, blogs e aplicativos de mensagens. No entanto, quando essas práticas não são reconhecidas e problematizadas pela escola, corre-se o risco de aprofundar o distanciamento entre a cultura juvenil e a cultura escolar. Nesse sentido, integrar os multiletramentos ao currículo significa aproximar a escola da realidade dos alunos, promovendo aprendizagens mais significativas, críticas e socialmente relevantes.

O trabalho também evidenciou que um currículo orientado pelos multiletramentos não se limita à inclusão de tecnologias, mas exige uma reorganização das práticas pedagógicas, dos conteúdos e das formas de avaliação. Ao valorizar projetos, produções multimodais, trabalhos colaborativos e o uso crítico das mídias, a escola passa a atuar como um espaço de construção de sentidos, no qual os estudantes desenvolvem competências linguísticas, cognitivas, sociais e digitais necessárias para atuar na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, os projetos pedagógicos apresentados — produção de podcasts, narrativas digitais e análise crítica de mídias — demonstraram ser estratégias viáveis e eficazes para a implementação dos multiletramentos nos anos finais do Ensino Fundamental. Essas propostas favorecem o protagonismo estudantil, a autoria, a criatividade e o pensamento crítico, além de promoverem a articulação entre diferentes

áreas do conhecimento e linguagens. Ao produzir, analisar e compartilhar conteúdos multimodais, os alunos deixam de ser meros receptores de informação e passam a atuar como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Por fim, as implicações para a prática docente reforçam que o professor ocupa um papel central nesse processo de transformação. A adoção dos multiletramentos exige formação continuada, abertura às culturas juvenis e disposição para atuar como mediador das aprendizagens. Cabe ao docente criar situações didáticas que estimulem a investigação, a reflexão crítica e a produção de sentidos em múltiplas linguagens, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de participação e aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que os multiletramentos não representam apenas uma inovação metodológica, mas uma perspectiva pedagógica capaz de promover uma educação mais democrática, inclusiva e alinhada às demandas do século XXI. Ao integrar diferentes linguagens, culturas e tecnologias ao currículo escolar, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados, preparados para compreender, interpretar e transformar a realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, London, v. 4, n. 3, p. 164–195, 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. A pedagogy of multiliteracies: Learning by design. London: Palgrave Macmillan, 2015.

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

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

STREET, Brian V. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA MÚSICA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I, II E MÉDIO

VALERIA LOPES

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar o ensino da Língua Inglesa por meio da música em três etapas da educação básica para alunos do Ensino Fundamental I, II e Médio. A utilização da música no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras possibilita maior engajamento, estimula a memorização vocabular, a percepção auditiva e a pronúncia correta. Além disso, contribui para o desenvolvimento cultural e social dos estudantes, uma vez que a música é um recurso universal e motivador. O trabalho apresenta fundamentação teórica sobre metodologias ativas, ensino de língua inglesa e uso de recursos lúdicos. São exemplificadas práticas pedagógicas aplicáveis em sala de aula, como atividades de 'fill in the blanks', dramatizações, jogos musicais. Conclui-se que a música é um recurso didático eficaz para o ensino de inglês, especialmente quando associada a uma abordagem contextualizada e significativa para os alunos.

Palavras-chave: Ensino de Inglês; Música; Ensino Fundamental; Práticas Pedagógicas.

Abstract

This article aims to analyze the teaching of the English language through music for Elementary School students and High School levels. The use of music in the process of learning foreign languages enables greater engagement, stimulates vocabulary memorization, auditory perception, and correct pronunciation. Furthermore, it contributes to students' cultural and social development, since music is a universal and motivating resource. The study presents a theoretical framework on active methodologies, English language teaching, and the use of playful resources. Pedagogical practices applicable in the classroom are exemplified, such as 'fill in the blanks' activities, dramatizations, musical games. It is concluded that music is an effective didactic resource for teaching English, especially when associated with a contextualized and meaningful approach for students.

Keywords: English teaching; Music; Elementary School; Pedagogical Practices.

Introdução

O ensino da língua inglesa tem ocupado um espaço cada vez mais relevante no contexto educacional brasileiro, especialmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece o inglês como língua franca mundial. Nesse cenário, a busca por metodologias inovadoras é fundamental para garantir a aprendizagem efetiva dos alunos.

A música, por sua natureza universal e afetiva, sendo assim surge como uma das ferramentas mais eficazes nesse processo de ensino aprendizagem. Segundo Tribhuvan Kumar (2022, p. 45), “a música pode reduzir significativamente a ansiedade linguística entre os aprendizes de inglês”. O autor destaca que o ambiente musical cria uma atmosfera de prazer, reduz o medo de errar e favorece a espontaneidade na comunicação oral.

O uso da música em sala de aula permite que o aluno aprenda de forma lúdica e contextualizada, transformando o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência prazerosa, significativa e interessante favorecendo assim o enfrentamento dos inúmeros desafios, especialmente no que se refere ao engajamento e à motivação dos alunos.

Justificativa

A escolha da música como estratégia pedagógica baseia-se em evidências cognitivas, afetivas e socioculturais. A música favorece a retenção de vocabulário, o reconhecimento de estruturas gramaticais e o desenvolvimento da sensibilidade auditiva.

Como afirma Kim et al. (2024, p. 3), “os padrões melódicos ajudam os alunos a reter estruturas fonológicas e vocabulário por mais tempo”. Essa afirmação ressalta a contribuição da música para a consolidação da memória auditiva e para o aprendizado de sons específicos do idioma.

Além do aspecto linguístico, a música contribui para a formação cultural do aluno, aproximando-o de diferentes contextos socioculturais. Essa vivência amplia sua percepção sobre o mundo e torna o aprendizado mais humano e inclusivo.

1. O contexto do ensino da Língua Inglesa

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o ensino de Língua Inglesa deve desenvolver a capacidade de comunicação em contextos sociais e culturais diversos. No Ensino Fundamental I, prioriza-se a familiarização com sons, palavras e expressões simples, com canções infantis e atividades de repetição rítmica, que favorecem a memorização de vocabulário. No Ensino Fundamental II o foco se amplia para compreensão de textos,

músicas, diálogos e produção oral e escrita podendo ser utilizadas músicas populares com letras mais elaboradas, incentivando a interpretação e o debate sobre temas culturais enquanto para o Ensino Médio propõe promover a fluência, consciência crítica sobre conteúdo cultural, análises linguísticas e socioculturais de letras, explorando aspectos gramaticais, semânticos e discursivos.

Contudo, muitos alunos apresentam dificuldades em assimilar o idioma quando o ensino é realizado de forma tradicional, centrado apenas em exercícios gramaticais e traduções. Por isso, é necessário adotar práticas mais interativas, para desenvolver e ampliar o vocabulário entre as quais se destaca a utilização da música.

Essas práticas não apenas fortalecem as competências linguísticas, mas também promovem a criatividade e o trabalho em grupo.

2. A música como recurso metodológico e aprendizagem de línguas por diversos autores

Diversos autores têm se dedicado ao estudo da relação entre música e aprendizagem de línguas estrangeiras e muitos defendem o uso da música como recurso metodológico, pois a música é linguagem universal e exerce forte influência na vida dos jovens e crianças. A música está presente em quase todos os momentos da vida dos estudantes: nas redes sociais, nos aplicativos de streaming, nos jogos eletrônicos e até em vídeos educativos. Esse contato natural torna-a um recurso privilegiado para o ensino de idiomas.

De acordo com **Gardner (1994)**, a música ativa inteligências múltiplas, principalmente a linguística e a musical, tornando a aprendizagem mais significativa. Para **Krashen (1982)**, o contato com insumo linguístico compreensível (input) é essencial para aquisição de segunda língua, e a música oferece esse insumo de forma autêntica.

Paiva (2005), por sua vez, apresenta que “o aprendizado de uma língua estrangeira torna-se mais significativo quando associado a práticas prazerosas e contextualizadas. A música promove contato autêntico com o idioma, desperta emoções e facilita a memorização.”

Thompson (2025, p. 11) observa “Aprendizes com maior aptidão musical tendem a alcançar melhor pronúncia e percepção de ritmo na aquisição de uma segunda língua.” auxiliando no desenvolvimento de competências linguísticas como vocabulário, pronúncia, escuta ativa e cultura.

Segundo Grimm (2020, p. 18), “a aprendizagem baseada em música cria um ambiente emocional seguro para a aquisição de uma segunda língua”. O autor enfatiza que o aspecto emocional é essencial para o sucesso no aprendizado, pois reduz a tensão e estimula a confiança dos alunos.

Segundo Murphey (1992), as canções funcionam como textos autênticos que possibilitam aprendizagem incidental. Brown (2007) reforça que a motivação é fator crucial para o aprendizado, e a música atende a essa demanda ao gerar prazer e interesse. No contexto brasileiro, Leffa (2006) destaca que metodologias interativas e lúdicas são fundamentais para superar as dificuldades de aprendizagem em línguas estrangeiras.

3. Propostas pedagógicas por etapa de ensino de Língua Inglesa

A proposta pedagógica é o documento que orienta todo o trabalho educacional de uma escola e para o ensino da língua inglesa não é diferente. Ela define como é o processo de ensino e aprendizagem, quais objetivos pretende alcançar, como organiza o currículo, quais metodologias utiliza e como avalia os alunos.

Cada etapa da Educação Básica (Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio) tem características próprias, pois atende faixas etárias diferentes e objetivos de formação distintos.

3.1 A música no ensino/aprendizagem no Ensino Fundamental I (anos iniciais)

No Ensino Fundamental I, o ensino de Língua Inglesa tem como principal objetivo aproximar a criança de uma nova forma de comunicação, de modo lúdico, prazeroso e significativo. Dentro dessa proposta, a música em inglês é um recurso pedagógico fundamental, pois favorece a exposição à língua, o desenvolvimento da escuta e a motivação para aprender.

A BNCC (2018), ao tratar da Língua Inglesa no componente de Língua Estrangeira Moderna, destaca que o aprendizado deve ocorrer por meio de práticas sociais de linguagem significativas, que envolvem diversos gêneros discursivos, entre eles as canções.

Com os objetivos de desenvolver familiaridade auditiva com sons do inglês, ampliar vocabulário básico, estimular oralidade por meio de cantigas e rimas apresentar as atividades sugeridas como:

- **Rimas e canções com gestos:** usar músicas curtas (Hello songs, action songs) combinadas com gestos para fixar estruturas como *"I am", "I like", If You're Happy and You Know It*, cores, números.
- **Cante e aponte:** ao escutar uma canção com vocabulário de sala (chair, door, window), professor realiza ações; alunos repetem e apontam.
- **Canções temáticas** – músicas que trabalham vocabulário básico: cores (*I Can Sing a Rainbow*), números (*One, Two, Buckle My Shoe*), animais (*Old MacDonald Had a Farm*).
- **Histórias cantadas** – músicas que contam pequenas narrativas (ex.: *The Wheels on the Bus*).
- **Jogos musicais** – por exemplo, *Musical Chairs Vocabulary*: enquanto a música toca, os alunos circulam; ao parar, devem responder perguntas simples em inglês.
- **Jogos de repetição:** call-and-response com refrões curtos para treinar entonação e ritmo.

- **Avaliação leve:** observação e checklist de participação (pronúncia, resposta a comandos, engajamento).

- **3.1.1 Desenvolvendo as atividades da seguinte forma:**

1. Aquecimento: canção de saudação
2. Apresentação do vocabulário por meio de flashcards + música curta
3. Jogo musical: “Simon Says” em inglês usando verbos aprendidos
4. Encerramento: mini-performance das crianças

3.2 A música no ensino/aprendizagem no Ensino Fundamental II (anos finais)

No Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), os estudantes encontram-se em uma fase de transição entre a infância e a adolescência, caracterizada por descobertas, questionamentos e busca de identidade. Nesse contexto, a música em língua inglesa surge como uma poderosa ferramenta pedagógica, pois conecta o aluno ao universo cultural juvenil e torna o ensino da língua inglesa mais significativo e motivador.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reconhece a importância das práticas sociais da linguagem que envolvem o uso real da língua estrangeira em diferentes contextos, entre eles a música, por ser um gênero discursivo amplamente presente no cotidiano dos jovens e um veículo de expressão cultural e emocional.

Com os objetivos de consolidar vocabulário temático, trabalhar listening com letras mais complexas, introduzir análise de texto (letras) e práticas de pronúncia/intonation apresentar as atividades sugeridas como:

- **Cloze em letras:** preencher lacunas em letras com foco em estruturas alvo (present simple, past simple).

- **Análise léxico-cultural:** discutir expressões idiomáticas e diferenças culturais presentes em canções.
- **Workshops de pronúncia:** segmentação de frases musicais para prática de sons problemáticos
- **Projetos:** criação de um podcast da turma com covers ou raps originais que integrem vocabulário estudado.
- **Fill in the blanks (complete a letra):** os alunos recebem a letra da música com lacunas e precisam preenchê-las durante a audição, reforçar gramática contextualizada.
- **Tradução coletiva e análise cultural**
- **Karaokê em inglês:** os alunos cantam trechos em duplas ou grupos.

• 3.2.1 Desenvolvendo as atividades da seguinte forma:

Aula 1: Listening ativo e lacuna em letra; discussão de significado.

Aula 2: Atividade de pronúncia em pequenos trechos; gravação de repetição.

Aula 3: Performance em grupos.

3.3 A música no ensino/aprendizagem no Ensino Médio

No Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, o ensino de Língua Inglesa assume papel essencial na formação integral do estudante, preparando-o para a vida acadêmica, profissional e cidadã em um mundo globalizado.

A música em língua inglesa constitui um recurso pedagógico de grande valor nessa fase, pois possibilita o contato autêntico com a língua, favorece o desenvolvimento da escuta e da fala, além de promover a reflexão crítica sobre aspectos culturais e sociais.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o componente curricular de Língua Inglesa deve estimular o uso da língua em práticas sociais significativas, desenvolvendo competências comunicativas e interculturais. A música, enquanto manifestação artística e discursiva, se alinha plenamente a essa proposta.

Com os objetivos de promover fluência, consciência crítica sobre conteúdo cultural, produzir multimodal (vídeo, performance), desenvolver habilidades de interpretação e produção escrita a partir de letras apresentar as atividades sugeridas como:

- **Análise crítica de letras:** interpretação de temas sociais, figuras de linguagem e intenção comunicativa.
- **Produção multimodal:** roteiro e gravação de vídeos curtos em inglês, integrando speaking e writing.
- **Trabalhos de pesquisa:** estudo de gêneros musicais anglófonos e sua relação com contextos históricos/culturais.
- **Avaliação formativa e somativa:** apresentação pública, portfolio com reflexões metalinguísticas, testes de compreensão auditiva.
- **3.3.1 Desenvolvendo as atividades da seguinte forma:**

Semana 1: seleção da canção e tradução comentada.

Semana 2: exercícios de pronúncia e rítmica.

Semana 3: roteiro e gravação do vídeo.

Semana 4: apresentação, feedback e autoavaliação.

4. Conclusão

A música é um recurso poderoso e versátil para o ensino de inglês em todas as etapas da educação básica e quando usada com intencionalidade pedagógica — seleção consciente do repertório, objetivos claros, atividades que promovam

produção e reflexividade é capaz de unir emoção, cultura e cognição no processo de ensino da língua inglesa, isto é, contribui para a formação integral do aluno, estimulando a criatividade, a sensibilidade e o prazer em aprender como Kumar (2022, p. 50) sintetiza: “*Quando os alunos cantam, aprendem com alegria — e a alegria sustenta o aprendizado de uma língua*”.

5. Referências

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BROWN, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey: Pearson Education, 2007.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: passado, presente e futuro. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 13-39, 2006.
- MURPHEY, T. Music and Song. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PAIVA, V. L. M. O. A aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CHEN, M. *Language learning through music on the academic perspective*. ScienceDirect, 2024.
- GRIMM, S. *An Examination of the Impact of Music on Second Language Learning*. Murray State University, 2020.
- KIM, H. J. et al. *Music listening in foreign language learning: perceptions and outcomes*. *Frontiers in Education*, 2024.
- KUMAR, T. *Use of Music and Songs as Pedagogical Tools in Teaching*. *Journal of Education and Practice*, 2022.
- OMOLARA, I. *The Method of Teaching English Using Music*. *International Journal of Progressive and Innovative Practices in Research*, 2023.
- PINO, M. C. et al. *The Association between Music and Language in Children*. *Frontiers in Psychology*, 2023.
- THOMPSON, R. M. *Is musical ability related to second-language acquisition?* *Royal Society Open Science*, 2025.



FAUESP

Paulista - Universidade da Grande São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP



SL EDITORA