FAUESP
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo

UNIFICADA

2675-1186

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

VOLUME 8 NÚMERO 6 | JUNHO 2026

DATA DE PUBLICAÇÃO: 30/06/2026

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - v.8 n.6 – junho 2026 – Mensal

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

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 30/06/2026

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.6 – junho de 2026 – Mensal
Bibliotecário Renato Moreira de Oliveira – CRB/8 8090
e-ISSN: 2675-1186
Editoração: SL Editora
Supervisão: Neusa Sanches Limonge
Publicada em: 30/06/2026

DIREÇÃO

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

CONSELHO EDITORIAL

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

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

EDITORIAL

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

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

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

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

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

Boa leitura!

Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDRÉIA DA SILVA PAIS DE SANTANA 06

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
ANDRÉIA DA SILVA PAIS DE SANTANA 16

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL INFANTIL
ANDRÉIA DA SILVA PAIS DE SANTANA 30

APRENDIZAGEM COMO SISTEMA VIVO: DA AGROFLORESTA AO DESIGN DE AMBIENTES EDUCATIVOS
ÂNGELA PEREZ BARRIOS.....41

AFETO, MOVIMENTO, INTELECTO E LUDOTERAPIA: A PSICOMOTRICIDADE FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ÁUREA LÚCIA ALLEN.....50

ECOLOGIA E SUSTENTABILIDADE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II
CLARA MARIA ALMEIDA SANTOS.....64

MUITO ALÉM DE MISTURAR: A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DAS MISTURAS HOMOGÊNEAS E HETEROGÊNEAS PARA A COMPREENSÃO DAS TRANSFORMAÇÕES FÍSICAS E QUÍMICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II
DANIELE PRADO DOS REIS 78

A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ALGÉBRICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
EDSON MOTA DE OLIVEIRA 87

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
HAIDEE DE LOURDES PEREIRA ROCHA DE ARAÚJO 96

A GESTÃO ESCOLAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE
HELEN MACIEL DE OLIVEIRA 111

A RELEVÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
HELEN MACIEL DE OLIVEIRA 126

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E OS AVANÇOS NO ENSINO HÍBRIDO E SUAS FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM
HELEN MACIEL DE OLIVEIRA 141

LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
KARINE HELOISA DE MELLO PEREIRA DUARTE.....154

EDUCAÇÃO INCLUSIVA
KARINE HELOISA DE MELLO PEREIRA DUARTE.....166

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
KARINE HELOISA DE MELLO PEREIRA DUARTE.....176

O TEATRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO
KATIANE SANTOS SOBRAL 188

O ENSINO DA CULTURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
SORAIA MILENA SOUZA FRANCA MAGALHÃES BISERRA201

A MEDIAÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS
TALITA CAMANDAROBA CARVALHO RIBEIRO.....213

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRÉIA DA SILVA PAIS DE SANTANA[1]

RESUMO

A escola precisa acompanhar as transformações da sociedade contemporânea, e discutir a Educação Infantil tornou-se fundamental, especialmente após essa etapa da educação básica passar a ser obrigatória no Brasil para crianças a partir de 4 anos de idade. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a relevância da leitura na Educação Infantil e sobre a inserção das crianças no universo da linguagem escrita. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica baseada em autores como Brandão (2011), Cardoso (2012), Fonseca (2012), entre outros estudiosos que contribuem para a compreensão desse tema. Ao longo da história, as creches e pré-escolas tiveram inicialmente um caráter mais assistencial, voltado principalmente aos cuidados básicos da criança. No entanto, com o passar do tempo e com a criação de documentos e orientações do Ministério da Educação (MEC), a Educação Infantil passou a ser reconhecida como uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança. Diversas pesquisas demonstram que o contato com a leitura e com a literatura desde os primeiros anos de vida traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento infantil. A criança que convive com livros e práticas de leitura desenvolve melhor a linguagem, amplia o vocabulário, melhora a comunicação e fortalece suas capacidades de aprendizagem. Além disso, a inserção precoce no mundo letrado contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo da criança, favorecendo a compreensão, a interação social, a imaginação e a capacidade de interpretação. Dessa forma, incentivar a leitura na Educação Infantil é essencial para a formação de sujeitos mais críticos, criativos e participativos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Professor; Criança; Leitura.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos e pelo constante desenvolvimento científico. Nesse cenário, a escola, como espaço de

[1] Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO RADIAL DE SÃO PAULO (2012); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Fauesp (2022); Professor(a) de Educação Infantil no CEI Jardim Klein.

construção, troca e produção de conhecimentos, precisa acompanhar as transformações do mundo contemporâneo. Assim, discutir a Educação Infantil no contexto atual torna-se essencial, especialmente porque, há poucos anos, essa etapa passou a ser obrigatória no Brasil para crianças a partir dos 4 anos de idade.

Diante dessa realidade, a Educação Infantil vem buscando novas orientações e práticas pedagógicas capazes de inovar e qualificar o trabalho realizado com as crianças. Como essa fase constitui a base das demais etapas da escolarização, torna-se fundamental refletir sobre a importância da leitura no desenvolvimento infantil. Atualmente, as informações circulam por diversos meios de comunicação, e as crianças chegam à escola trazendo diferentes experiências e conhecimentos adquiridos no cotidiano. Por isso, as instituições de ensino precisam estar preparadas para atender às necessidades das crianças do século XXI.

Uma das principais funções da escola é contribuir para a formação de leitores. Nesse sentido, é necessário criar oportunidades e estratégias que despertem nas crianças o interesse e o prazer pela leitura. Para formar leitores competentes, a escola deve oferecer acesso a diferentes tipos de textos, livros e materiais que estimulem a curiosidade, a imaginação e o aprendizado.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da leitura na Educação Infantil e sobre a inserção das crianças no universo letrado desde os primeiros anos de vida. O contato precoce com a leitura e a escrita favorece o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da comunicação e da aprendizagem.

Para fundamentar esta pesquisa, serão abordadas contribuições teóricas de autores como Fonseca (2012), Cardoso (2012), entre outros estudiosos que discutem a relevância da leitura na infância e suas contribuições para o desenvolvimento infantil.

Inicialmente, será apresentado um breve panorama da legislação educacional brasileira, destacando o fortalecimento das políticas públicas voltadas à Educação Infantil. Em seguida, serão discutidas as contribuições da literatura infantil, ressaltando sua importância, sua dimensão lúdica e seus impactos no desenvolvimento das crianças.

Além disso, o estudo abordará reflexões sobre leitura, letramento, linguagem oral e escrita, destacando os benefícios dessas práticas para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos da Educação Infantil. Também serão apresentadas sugestões que podem auxiliar o trabalho pedagógico dos educadores em sala de aula.

Espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as discussões e reflexões

sobre a leitura na Educação Infantil, oferecendo subsídios teóricos e práticos que auxiliem educadores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

A LEGISLAÇÃO NACIONAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Craidy (2001), citado por Silva (2014), cada período histórico apresenta características próprias, e durante muito tempo a educação das crianças foi responsabilidade exclusiva da família e do grupo social ao qual pertenciam. Ao longo da história, as concepções sobre infância e Educação Infantil passaram por diversas transformações, especialmente após a Revolução Industrial, período em que muitas mulheres ingressaram no mercado de trabalho.

Com as mudanças sociais e o avanço da sociedade, surgiram estudiosos, pesquisadores e pensadores que passaram a questionar os modelos tradicionais de educação, buscando novas concepções e rompendo antigos paradigmas relacionados à infância e ao processo educativo.

Nesse contexto, o Brasil vivenciou importantes processos de redemocratização, marcados por debates, pesquisas, fóruns e pela criação de políticas públicas voltadas à garantia dos direitos das crianças. De acordo com Craidy (2001), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e outras legislações relacionadas à infância resultam das mudanças promovidas pela Constituição Federal de 1988, que passou a reconhecer a criança como sujeito de direitos, assegurando proteção, educação e desenvolvimento integral.

> "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão". (CF, 1988, p.97)

Dessa maneira, a Constituição Federal passou a reconhecer a criança como sujeito de direitos e em processo de desenvolvimento, garantindo-lhe o acesso às creches e pré-escolas. Conforme explica Craidy (2001), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei Federal nº 8.069/1990, detalhou os direitos das crianças e adolescentes, além de estabelecer princípios que devem orientar as políticas públicas voltadas ao atendimento infantil. O documento também determinou a criação

dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares. Enquanto os primeiros têm a função de definir diretrizes políticas, os segundos devem assegurar o cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes, incluindo o direito à educação, que contempla o acesso à creche e à pré-escola.

De acordo com os princípios legais, éticos, políticos e estéticos, a Educação Infantil, considerada a primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais, complementando o papel da família e da comunidade, conforme estabelece a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 29.

No artigo 22, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, responsável por garantir a formação necessária para o exercício da cidadania e oferecer condições para a continuidade dos estudos e para a vida em sociedade. Nesse contexto, as instituições de Educação Infantil têm o compromisso de acolher as crianças, respeitando suas especificidades e promovendo experiências significativas para o desenvolvimento infantil.

As creches e pré-escolas, que anteriormente possuíam caráter predominantemente assistencialista, passaram por importantes transformações ao longo da história. Diversos documentos elaborados pelo Ministério da Educação contribuíram para fortalecer a dimensão pedagógica dessa etapa de ensino, entre eles os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB nº 05/09. Atualmente, essas instituições exercem uma função educativa essencial, atuando em parceria com a família e a comunidade para promover o desenvolvimento integral da criança.

Esse desenvolvimento deve ocorrer de forma compartilhada entre escola e família, considerando as maneiras próprias com que as crianças percebem o mundo, constroem conhecimentos, interagem, expressam sentimentos, curiosidades e desejos. Cada criança possui formas singulares de aprender e se relacionar com o meio em que vive.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe objetivos de aprendizagem organizados em “campos de experiências”, favorecendo o contato das crianças com diferentes linguagens, saberes e vivências de maneira interdisciplinar.

Essa proposta reforça a superação de práticas meramente assistencialistas ou excessivamente escolarizantes, valorizando o protagonismo infantil e o desenvolvimento integral da criança.

Assim, percebe-se que a Educação Infantil vem conquistando importantes avanços por meio da legislação brasileira, fortalecendo esse segmento educacional e promovendo reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, além de contribuir para a formação integral da criança e sua inserção em uma sociedade cada vez mais dinâmica, tecnológica e letrada.

LITERATURA INFANTIL

Segundo Arroyo (1990), o termo Literatura Infantil refere-se ao conjunto de obras produzidas especialmente para o público infantil, com objetivos recreativos, educativos ou ambos. Entretanto, estudiosos da área consideram essa definição limitada, pois a literatura destinada às crianças existia muito antes da publicação de livros e revistas infantis. Inicialmente, ela se manifestava por meio da tradição oral, transmitindo costumes, crenças e valores culturais de geração em geração.

De acordo com Cademartori (1994), a literatura infantil pode ser compreendida em dois momentos distintos: o lendário e o escrito. A fase lendária surgiu a partir da necessidade das mães e familiares de se comunicarem com as crianças, contando histórias sobre o cotidiano e o mundo ao redor. Essas narrativas eram transmitidas oralmente e não registradas por escrito. Somente no século XVII surgiram os primeiros livros infantis, resultado da transcrição dessas histórias populares. Muitas dessas obras possuíam caráter crítico e satírico, sendo produzidas por intelectuais que buscavam denunciar injustiças sociais e condenar costumes opressores. Para evitar perseguições, os autores utilizavam elementos fantasiosos e simbólicos em suas narrativas.

O início da literatura infantil moderna é frequentemente associado a Charles Perrault, entre os anos de 1628 e 1703, autor de obras clássicas como “Mãe Gansa”, “Barba Azul”, “Cinderela”, “A Gata Borralheira” e “O Gato de Botas”. Posteriormente, destacaram-se escritores como Hans Christian Andersen, Carlo Collodi, os Irmãos Grimm, Lewis Carroll e Bush. No Brasil, a literatura infantil ganhou força no século XX, inicialmente com a divulgação de obras como “O Patinho Feio”, de Andersen, e mais tarde com Monteiro Lobato, considerado um dos maiores nomes da literatura infantil brasileira. Seu primeiro livro, “Narizinho Arrebitado”, abriu caminho para inúmeras outras

obras que continuam despertando nas crianças o interesse e o prazer pela leitura. (CADEMARTORI, 1994).

A literatura representa uma das formas mais significativas da busca humana pelo conhecimento e pela compreensão da vida, característica presente em diferentes épocas e culturas. Essa necessidade de compreender o mundo permanece viva nas narrativas populares herdadas ao longo da história, como fábulas, parábolas, mitos, lendas, contos de fadas e contos maravilhosos, que deram origem às literaturas modernas e carregam importantes ensinamentos culturais e sociais. (FONSECA, 2012).

Para Frantz (2001), a literatura infantil também envolve ludicidade, imaginação e reflexão, contribuindo para que a criança encontre respostas para suas dúvidas e questionamentos sobre o mundo. Além disso, ela amplia a capacidade de percepção, estimula a criatividade e favorece o desenvolvimento emocional e intelectual do leitor infantil.

> A literatura infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança. A criança tem um apetite voraz pelo belo e encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento, esse, que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança. “A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição.” (MEIRELES, 1984, p. 32)

A criança possui uma imaginação fértil e necessita de estímulos saudáveis e enriquecedores para construir seu universo imaginário. É por meio da fantasia, da criatividade e do faz de conta que ela cria, transforma e recria o mundo ao seu redor, tornando-se protagonista de suas próprias experiências. Quando estimulada de maneira positiva, a imaginação torna-se um importante instrumento de liberdade, favorecendo o desenvolvimento emocional, criativo e intelectual da criança. Como afirma Carvalho (1989), uma imaginação bem estimulada produz resultados significativos, assim como uma terra fértil é capaz de gerar bons frutos.

Essa perspectiva ajuda a compreender por que os contos de fadas continuam encantando crianças até os dias atuais, pois dialogam diretamente com o imaginário infantil. A criança consegue se envolver profundamente com as personagens e situações apresentadas nas histórias, muitas vezes de maneira mais intensa do que os próprios adultos. Segundo Benjamin (2002), a relação da criança com os personagens ocorre de forma íntima e sensível, permitindo maior identificação com as narrativas.

Outro aspecto importante da literatura infantil é o dramatismo. Para Sosa (1978), o drama possui papel fundamental na infância, pois representa os sentimentos, desejos

e conflitos internos da criança. Ao se reconhecer nas histórias, o pequeno leitor vivencia emoções, experiências e aprendizados essenciais para sua formação. Dessa forma, a imaginação e o dramatismo constituem dois elementos centrais da literatura voltada ao público infantil, independentemente da faixa etária.

A partir das contribuições desses autores, percebe-se a necessidade de ampliar as reflexões sobre a importância da leitura e da inserção das crianças no universo letrado desde os primeiros anos de vida. O contato com a literatura infantil contribui não apenas para o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem, mas também para a formação crítica, criativa e social da criança, preparando-a para acompanhar as transformações e os avanços da sociedade contemporânea.

A IMPORTÂNCIA DE LER PARA AS CRIANÇAS

Diante das constantes transformações sociais e tecnológicas da atualidade, percebe-se cada vez mais a importância da linguagem na vida humana desde os primeiros anos de vida. Para Vigotski, a linguagem possui como principal função o intercâmbio social, sendo essencial para a comunicação, interação e construção das relações humanas.

O linguista francês Louis Hjelmslev, citado por Lessa (2014), define a linguagem como ferramenta, espelho e lugar. Ferramenta porque possibilita a comunicação entre os indivíduos; espelho porque revela características das pessoas por meio da forma como elas se expressam; e lugar porque demonstra a relação do sujeito com o meio físico e social em que vive.

Assim, é por meio da linguagem que a criança se comunica, interage com o mundo ao seu redor e desenvolve suas capacidades. Embora a infância seja marcada por diferentes formas de expressão, esta reflexão enfatiza especialmente a leitura na Educação Infantil e sua contribuição para o desenvolvimento infantil.

Segundo Fonseca (2012), os momentos de leitura na Educação Infantil não devem se restringir apenas à literatura infantil. As crianças são curiosas, observadoras e capazes de relacionar conhecimentos prévios com novas informações. Elas elaboram hipóteses, fazem comparações e conseguem compreender diferentes tipos de textos quando estes são apresentados de forma adequada à sua realidade.

Pesquisas realizadas em diferentes partes do mundo demonstram que o contato precoce com a leitura e com a literatura proporciona inúmeros benefícios às crianças. Aquelas que convivem desde cedo com livros e histórias tendem a desenvolver melhor

a fala, ampliar o vocabulário e aprimorar a comunicação. Além disso, a leitura estimula a imaginação, a criatividade e contribui para a compreensão da linguagem oral e escrita, favorecendo também a aquisição de conhecimentos, valores e cultura.

Nesse contexto, a escola possui papel fundamental na formação de leitores, devendo criar oportunidades para que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura. Conforme destaca Fonseca (2012), quando o professor realiza a leitura de uma história para seus alunos, ele não transmite apenas o conteúdo da narrativa, mas também ensina comportamentos leitores e promove práticas sociais de leitura. A autora ressalta ainda que o processo de aprendizagem da leitura não acontece apenas por meio de atividades voltadas às letras e sílabas, mas também pelo contato frequente com diferentes gêneros textuais presentes no cotidiano.

O Ministério da Educação destaca que a leitura amplia o repertório cultural, desenvolve o senso crítico, aumenta o conhecimento geral, enriquece o vocabulário, estimula a criatividade, fortalece as emoções e contribui significativamente para a escrita e para o desempenho escolar e social dos indivíduos. Dessa forma, percebe-se que a leitura exerce papel essencial na formação pessoal e intelectual das crianças.

Diante desses benefícios, estudiosos e educadores têm voltado sua atenção para a influência da leitura no desenvolvimento cognitivo infantil, principalmente na Educação Infantil, considerada a base das demais etapas escolares. Por isso, é fundamental inserir as crianças no universo letrado desde cedo, promovendo uma aprendizagem significativa, prazerosa e enriquecedora.

Fonseca (2012) também destaca que a leitura de histórias exige planejamento por parte do professor. Antes da leitura, o educador pode despertar a curiosidade das crianças apresentando o título da obra, explorando imagens, comentando sobre o autor e incentivando previsões sobre a narrativa. Durante a leitura, é importante acolher perguntas, estimular comentários, manter o interesse da turma e respeitar o texto original. Após a leitura, o professor pode promover conversas sobre a história, reler trechos preferidos, discutir personagens e relacionar os acontecimentos da narrativa ao cotidiano das crianças.

O mais importante é permitir que as crianças vivenciem o universo da imaginação, da fantasia e do encantamento proporcionados pela literatura infantil. O contato constante com histórias favorece o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, despertando sentimentos, emoções e o prazer pela leitura desde os primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa possibilitou ampliar a compreensão sobre a Educação Infantil no contexto histórico e social contemporâneo. Observou-se que essa etapa da educação deixou de possuir apenas um caráter assistencialista e passou a ser reconhecida como um direito fundamental da criança, conquistando avanços significativos por meio da legislação brasileira e das políticas públicas voltadas à infância. Atualmente, diversos estudiosos e pesquisadores dedicam-se a compreender a importância dessa fase para o desenvolvimento integral das crianças.

Conclui-se que o contato com a leitura desde os primeiros anos de vida é essencial para o desenvolvimento infantil, pois aproxima a criança do universo letrado, da linguagem oral e escrita e do mundo da imaginação. Crianças que convivem com livros, histórias e diferentes práticas de leitura tendem a desenvolver melhor suas habilidades cognitivas, comunicativas e sociais, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e interação com o meio em que vivem.

Nesse contexto, os educadores da Educação Infantil precisam reconhecer a relevância do trabalho pedagógico realizado nessa etapa, promovendo experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento das capacidades infantis. É necessário formar leitores críticos, participativos e autônomos, capazes de compreender o que leem e utilizar a leitura como instrumento de conhecimento e transformação social.

Dessa maneira, torna-se fundamental fortalecer as práticas de leitura desde a Educação Infantil, utilizando estratégias diversificadas, criativas e prazerosas que despertem nas crianças o interesse e o gosto pelos livros. Assim, a escola estará contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e verdadeiramente inseridos em uma sociedade letrada.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi et al. **Ler e Escrever na Educação Infantil:**

discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, nº 9.394/96. Brasília, 1996.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 6. ed. São Paulo: Global, 1989.

CRAIDY, Carmem (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2001.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SILVA, Iracema Cristina Fernandes da. **Educação Infantil de Qualidade e os Desafios da Gestão Escolar**. UFMT, 2014.

SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil**. Tradução de James Amado. São Paulo: Cultrix; Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANDRÉIA DA SILVA PAIS DE SANTANA[2]

RESUMO

A Educação Especial na perspectiva inclusiva configura-se como um princípio fundamental das políticas educacionais brasileiras, garantindo o direito das crianças à escolarização em ambientes comuns de ensino, com acesso, participação e aprendizagem assegurados. Esse compromisso foi reafirmado pelo Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e fortalece a transversalidade da Educação Especial em todas as etapas e modalidades de ensino. No contexto da Educação Infantil, essa perspectiva exige práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades das crianças e promovam ações articuladas com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar experiências de práticas pedagógicas colaborativas desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no contexto do AEE, buscando contribuir para o fortalecimento da Educação Inclusiva na Educação Infantil. A pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e descritiva, fundamentado na observação participante e na reflexão sobre a prática pedagógica. Os registros foram realizados por meio de diário de campo reflexivo, possibilitando a análise das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Os resultados evidenciam que a atuação colaborativa entre a professora da Sala de Recursos Multifuncionais e os docentes da sala comum favorece a ressignificação das práticas pedagógicas, amplia os conhecimentos e estratégias docentes e fortalece a articulação entre o AEE e o currículo da Educação Infantil. Além disso, as ações

[2] Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO RADIAL DE SÃO PAULO (2012); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Fauesp (2022); Professor(a) de Educação Infantil no CEI Jardim Klein.

desenvolvidas contribuem para a construção de ambientes mais acolhedores, participativos e inclusivos para as crianças público-alvo da Educação Especial. Conclui-se que práticas pedagógicas fundamentadas no cuidado, na convivência, na escuta sensível e na intencionalidade educativa constituem caminhos significativos para a efetivação da Educação Especial Inclusiva desde os primeiros anos de escolarização, promovendo experiências de aprendizagem mais humanizadas, democráticas e acessíveis a todas as crianças.

Palavras-chave: Educação; AEE; Formação do Professor; Criança.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva inclusiva vem se consolidando como um dos princípios centrais das políticas educacionais brasileiras, ao assegurar o direito de todas as crianças à escolarização em ambientes comuns de ensino, garantindo acesso, participação e aprendizagem em condições de equidade. Esse compromisso foi reafirmado pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva com o propósito de assegurar o direito à educação em um sistema educacional inclusivo, sem discriminação e fundamentado na igualdade de oportunidades. O documento também reforça a transversalidade da Educação Especial em todas as etapas e níveis de ensino, assegurando recursos, serviços e estratégias de apoio ao processo de escolarização (BRASIL, 2025).

No contexto da Educação Infantil, essa perspectiva torna-se ainda mais significativa, considerando que essa etapa contempla o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras. Tal compreensão exige práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades infantis e respeitem os diferentes modos de aprender, interagir e se expressar. Assim, a ação pedagógica deixa de ser compreendida apenas como aplicação de técnicas ou rotinas e passa a constituir-se como uma prática intencional, ética, relacional e humanizadora.

Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu desenvolvimento, a prática educativa demanda sensibilidade para acolher as múltiplas formas de participação e aprendizagem presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, a inclusão escolar requer ações pedagógicas fundamentadas na escuta, no cuidado e na mediação, favorecendo ambientes educativos mais acessíveis, acolhedores e participativos. Dessa forma, a prática pedagógica na Educação Infantil deve ser

entendida como um processo mediado e comprometido com o desenvolvimento integral das crianças.

Conforme aponta Almeida (2018), a educação inclusiva exige do professor uma postura reflexiva e sensível às singularidades dos sujeitos, reconhecendo que a aprendizagem se constrói por meio das interações e das experiências vividas no cotidiano escolar. Essa compreensão evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem a simples adaptação de atividades, assumindo a inclusão como princípio orientador da ação docente, especialmente nos contextos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à articulação com a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

A construção de práticas inclusivas também pressupõe uma postura ética fundamentada no cuidado nas relações educativas. O cuidado, entendido como atitude de responsabilidade, atenção e compromisso com o outro, constitui elemento essencial para a convivência humana e para a organização de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades das crianças. No ambiente escolar, essa perspectiva fortalece relações de acolhimento, respeito e corresponsabilidade entre os profissionais envolvidos no processo educativo. Nessa direção, a inclusão escolar também se sustenta na convivência e na cooperação entre os sujeitos. A convivência, compreendida como o reconhecimento do outro em sua legitimidade, constitui base para a construção de práticas pedagógicas colaborativas. Ao valorizarem o diálogo e a cooperação, os profissionais da educação favorecem práticas que respeitam a diversidade e ampliam as possibilidades de participação de todas as crianças na Educação Infantil.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado configura-se como um serviço pedagógico complementar ao ensino regular, destinado a promover condições de acesso, participação e aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial. A Sala de Recursos Multifuncionais, enquanto espaço institucional do AEE, assume papel fundamental na articulação das práticas inclusivas, ao favorecer a mediação pedagógica, a orientação aos professores da sala comum e o planejamento colaborativo, fortalecendo o trabalho coletivo no interior da escola.

A perspectiva inclusiva pressupõe, portanto, uma educação comprometida com a humanização das relações pedagógicas e com a construção compartilhada do conhecimento. A prática educativa, fundamentada no diálogo, na escuta sensível e na cooperação, supera ações isoladas e favorece a corresponsabilização dos profissionais

pelo processo educativo. Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre a Sala de Recursos Multifuncionais e a sala comum apresenta-se como estratégia significativa para a efetivação da Educação Inclusiva na Educação Infantil.Diante desse cenário, surge a seguinte questão norteadora: de que maneira as práticas pedagógicas colaborativas, articuladas à Sala de Recursos Multifuncionais, podem contribuir para o fortalecimento da Educação Especial Inclusiva na Educação Infantil?

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar experiências de práticas pedagógicas colaborativas desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais, no contexto do Atendimento Educacional Especializado, visando contribuir para o fortalecimento da Educação Inclusiva na Educação Infantil.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Especial Inclusiva fundamenta-se no princípio de que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em contextos comuns de ensino, com garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem. No cenário brasileiro, esse compromisso vem sendo fortalecido por meio de marcos legais, políticas públicas e documentos normativos que orientam a construção de sistemas educacionais inclusivos, assegurando a valorização da diversidade humana e o respeito às diferenças. Entre esses avanços, destaca-se o Decreto nº 12.686/2025, que reafirma a transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, garantindo recursos, serviços e práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Na Educação Infantil, essa perspectiva torna-se ainda mais significativa, uma vez que essa etapa constitui a base do desenvolvimento humano e da formação das primeiras experiências sociais, afetivas, cognitivas e culturais da criança. Nesse período, as vivências proporcionadas no ambiente escolar contribuem diretamente para a construção da identidade, da autonomia, da interação social e das aprendizagens iniciais. Dessa forma, as práticas pedagógicas precisam ser organizadas de maneira acolhedora, acessível e sensível às singularidades de cada criança, respeitando seus tempos, modos de aprender, formas de expressão e necessidades específicas.

A inclusão na Educação Infantil ultrapassa a ideia de mera inserção física da criança no espaço escolar. Trata-se da construção de ambientes educativos que

promovam pertencimento, participação ativa e experiências significativas de aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve estar fundamentado em relações de cuidado, escuta, interação e mediação, possibilitando que todas as crianças convivam, brinquem, explorem e aprendam coletivamente em contextos de diversidade.

Conforme destaca Almeida (2018), a prática educativa inclusiva exige do professor uma postura reflexiva, ética e sensível às especificidades dos sujeitos, compreendendo que a aprendizagem se constitui nas interações sociais e nas experiências vividas no cotidiano escolar. Assim, o educador assume papel fundamental na organização de práticas pedagógicas que valorizem as potencialidades das crianças, promovendo estratégias que favoreçam a participação, a comunicação e o desenvolvimento integral.

Além disso, a efetivação da Educação Especial Inclusiva demanda ações colaborativas entre os diferentes profissionais da escola, especialmente entre os docentes da sala comum e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa articulação fortalece o planejamento pedagógico, amplia as possibilidades de intervenção e contribui para a construção de práticas mais inclusivas, humanizadas e comprometidas com o direito de aprendizagem de todas as crianças.

Desse modo, pensar a Educação Especial Inclusiva na Educação Infantil implica reconhecer a criança como sujeito de direitos, protagonista de suas experiências e capaz de aprender e se desenvolver em ambientes que valorizem a diversidade, o respeito e a convivência coletiva.

Diante das pesquisas já realizadas acerca da articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala comum, percebe-se que o trabalho colaborativo entre os professores tem se mostrado uma importante estratégia para o fortalecimento da Educação Inclusiva, apesar dos desafios ainda presentes no cotidiano escolar. Nesse contexto, torna-se necessário avançar nas discussões e práticas pedagógicas que considerem o corpo da criança público-alvo da Educação Especial como dimensão central nos processos de aprendizagem, garantindo que ele seja reconhecido, valorizado e escutado tanto pelo professor do AEE quanto pelo docente da sala comum. Afinal, ambos atuam com os mesmos sujeitos e compartilham a responsabilidade pela construção de experiências educativas significativas, inclusivas e humanizadas.

Durante o levantamento bibliográfico, observou-se a escassez de pesquisas que relacionassem diretamente os descritores Atendimento Educacional Especializado e

corpo, o que evidenciou uma lacuna importante na produção científica da área. Diante disso, ampliou-se a busca por estudos que articulassem o AEE à Educação Infantil, com o intuito de encontrar contribuições que dialogassem com as temáticas da corporeidade, das práticas pedagógicas inclusivas e do desenvolvimento infantil.

Nesse percurso, destacam-se pesquisas que apontam a relevância do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação como elemento essencial para a efetivação da inclusão escolar. Cotonhoto (2014), ao discutir a prática curricular do Atendimento Educacional Especializado voltada à inclusão da criança pequena, evidencia resultados significativos provenientes da parceria entre o professor do AEE e o docente da sala comum. A pesquisa ressalta que muitos desafios enfrentados no cotidiano escolar decorrem da ausência de articulação entre os profissionais, da fragmentação das práticas pedagógicas e da insuficiência de formação específica para o trabalho inclusivo. Dessa forma, o estudo reforça a importância do diálogo contínuo, do planejamento coletivo e da construção de ações compartilhadas entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

Na mesma direção, Rodrigues (2015) analisa o processo de escolarização de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil e destaca a necessidade de ampliação e fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado desde os primeiros anos de vida. A autora enfatiza que o AEE, quando articulado ao trabalho pedagógico da sala comum e à participação das famílias, favorece uma compreensão mais ampla das necessidades e potencialidades das crianças, contribuindo para práticas mais inclusivas e significativas. A pesquisa evidencia ainda que a ausência de diálogo entre os profissionais dificulta a construção de estratégias pedagógicas integradas, tornando essencial o fortalecimento de práticas colaborativas no contexto escolar.

Outro aspecto relevante identificado nas pesquisas refere-se à necessidade de reconhecer o corpo como elemento constitutivo dos processos de aprendizagem. Estudos voltados à corporeidade e à identidade das crianças público-alvo da Educação Especial demonstram que o corpo é uma importante forma de expressão, comunicação e interação com o mundo. Projetos pedagógicos desenvolvidos no contexto do AEE têm mostrado que atividades relacionadas ao movimento, à expressão corporal, à ludicidade e à percepção de si favorecem o desenvolvimento da autonomia, da participação e da construção da identidade das crianças.

Nessa perspectiva, práticas pedagógicas que valorizam o corpo possibilitam experiências mais sensíveis e inclusivas, especialmente na Educação Infantil, etapa em que o brincar, a interação e o movimento constituem elementos fundamentais do desenvolvimento humano. Ao reconhecer o corpo como linguagem e como espaço de produção de sentidos, a escola amplia as possibilidades de participação das crianças e fortalece processos educativos comprometidos com a diversidade e com o respeito às singularidades.

Assim, as pesquisas analisadas evidenciam que a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala comum, associada a práticas pedagógicas que considerem a corporeidade das crianças, constitui um caminho promissor para a construção de uma Educação Especial Inclusiva mais humanizada, colaborativa e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SALA DE RECURSOS

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se como um serviço de natureza pedagógica complementar e/ou suplementar ao ensino regular, destinado a promover condições de acesso, participação, permanência e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Esse atendimento atende crianças com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, buscando eliminar barreiras que possam dificultar sua plena participação nos diferentes contextos educacionais.

No contexto das políticas de Educação Especial Inclusiva, o AEE representa um importante mecanismo de garantia de direitos, pois possibilita a organização de estratégias, recursos pedagógicos e serviços de acessibilidade que favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes. Sua finalidade não é substituir o ensino comum, mas apoiar e complementar o processo educativo realizado na sala regular, considerando as especificidades, potencialidades e necessidades de cada criança.

A oferta do Atendimento Educacional Especializado ocorre, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), espaços organizados com materiais pedagógicos, recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e estratégias didáticas que auxiliam no desenvolvimento das aprendizagens. As SRM desempenham papel

fundamental no fortalecimento da inclusão escolar, pois constituem ambientes de mediação pedagógica, investigação das necessidades educacionais dos estudantes e construção de possibilidades que favoreçam sua participação ativa no cotidiano escolar.

A atuação do professor do AEE vai além do atendimento individualizado ao estudante. Entre suas atribuições estão a identificação de barreiras à aprendizagem, a elaboração de estratégias pedagógicas acessíveis, a produção e adaptação de materiais, além da orientação aos docentes da sala comum e às famílias. Dessa forma, o trabalho desenvolvido na SRM pressupõe diálogo constante, escuta sensível e construção coletiva de práticas inclusivas no interior da escola.

Nesse sentido, o planejamento colaborativo entre o professor do AEE e os docentes da sala comum torna-se essencial para a efetivação da inclusão. Essa articulação favorece a integração das ações pedagógicas ao currículo escolar, amplia as possibilidades de participação das crianças nas experiências propostas e fortalece práticas educativas mais inclusivas, humanizadas e significativas. Quando há cooperação entre os profissionais, a inclusão deixa de ser responsabilidade isolada de um setor ou professor e passa a constituir compromisso coletivo de toda a comunidade escolar.

Além disso, o AEE contribui para a construção de ambientes educativos mais acessíveis e acolhedores, promovendo a valorização das diferenças e o respeito à diversidade humana. Na Educação Infantil, essa atuação ganha ainda mais relevância, pois as experiências vividas nessa etapa influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor das crianças. Assim, práticas fundamentadas na interação, no brincar, no cuidado e na mediação pedagógica possibilitam que todas as crianças participem das vivências escolares de forma ativa e significativa.

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado constitui um importante instrumento de fortalecimento da Educação Especial Inclusiva, ao promover ações pedagógicas articuladas, acessibilidade curricular e práticas colaborativas que asseguram o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno das crianças em contextos educacionais inclusivos.

FORMAÇÃO DOCENTE

No que se refere aos descritores de corpo, formação de professores e práticas

pedagógicas inclusivas, destacam-se pesquisas que discutem a corporeidade como dimensão fundamental nos processos de aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial. Esses estudos evidenciam a necessidade de superar concepções reducionistas que compreendem o corpo apenas sob uma perspectiva biológica ou funcional, ampliando o olhar para aspectos subjetivos, sensoriais, afetivos e relacionais presentes no desenvolvimento infantil.

Freitas (2015), em estudo voltado à corporeidade de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destaca que o corpo ainda ocupa um espaço secundário nas práticas educacionais inclusivas. A autora aponta que, historicamente, muitos sujeitos público-alvo da Educação Especial foram compreendidos a partir de perspectivas organicistas, centradas na deficiência e nas limitações, o que contribui para invisibilizar suas potencialidades, formas de expressão e modos singulares de perceber o mundo. A pesquisa evidencia que crianças com TEA experienciam o ambiente de maneira sensorialmente diferenciada, sendo fundamental que os processos pedagógicos considerem aspectos como sensibilidade, percepção, interação corporal e experiências significativas no cotidiano escolar.

Essa compreensão reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o corpo como espaço de comunicação, linguagem, expressão e aprendizagem. Muitas vezes, embora existam avanços nas políticas de inclusão e nas formações docentes, a dimensão sensorial e corporal ainda é pouco explorada nas práticas educativas, prevalecendo ações centradas exclusivamente nos aspectos cognitivos e acadêmicos. Assim, torna-se necessário ampliar os processos formativos para que os profissionais da educação compreendam o corpo como parte indissociável do desenvolvimento humano.

Nessa direção, Oliveira (2018) discute a percepção de professores acerca das crianças com paralisia cerebral, enfatizando a centralidade do corpo nas experiências educativas e nas estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem. A pesquisa evidencia que muitos docentes ainda demonstram insegurança diante das especificidades corporais dessas crianças, reflexo de concepções sociais historicamente marcadas pelo estigma da deficiência. Como consequência, o corpo acaba sendo pouco explorado nas práticas pedagógicas, limitando experiências relacionadas ao movimento, à interação, à ludicidade e à autonomia.

Essas reflexões revelam a necessidade de fortalecer processos de formação inicial e continuada que auxiliem os professores a compreenderem o corpo para além

das limitações físicas, reconhecendo-o como elemento essencial na constituição das experiências, das relações sociais e das aprendizagens. Nesse contexto, o trabalho pedagógico precisa considerar práticas que favoreçam a participação ativa das crianças, respeitando suas singularidades e potencializando suas capacidades.

Kellermann (2012), ao investigar o desenvolvimento da consciência corporal na infância, ressalta que as experiências lúdico-corporais desempenham papel primordial nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Fundamentada na perspectiva da complexidade, a pesquisa evidencia que o brincar, os jogos, a dança e as atividades de movimento contribuem significativamente para o desenvolvimento da percepção corporal, da interação social, da criatividade e da construção da autonomia infantil. Embora o estudo tenha sido realizado com crianças sem deficiência, suas contribuições dialogam diretamente com a Educação Inclusiva, ao demonstrar que práticas corporais e lúdicas favorecem experiências educativas mais significativas, participativas e integradoras.

Na mesma perspectiva, estudos sobre formação continuada de professores apontam que o trabalho colaborativo e reflexivo favorece a construção de práticas inclusivas mais sensíveis às diferenças. Pesquisas na área da Educação Física escolar evidenciam que ações formativas voltadas à inclusão contribuem para ampliar o repertório pedagógico dos docentes, fortalecendo estratégias que valorizam o corpo, o movimento e a participação de todas as crianças nas atividades coletivas. Os resultados dessas investigações demonstram que a continuidade dos processos formativos é essencial para consolidar práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar.

Além disso, pesquisas que articulam educação, arte e corporeidade ressaltam a importância da sensibilização do professor para a escuta do corpo e das múltiplas formas de expressão das crianças. As experiências formativas fundamentadas na expressividade corporal, na ludicidade e na percepção sensível favorecem o reconhecimento das crianças como sujeitos culturais, produtores de sentidos e protagonistas de suas experiências. Dessa forma, o corpo deixa de ser compreendido apenas como suporte biológico e passa a ocupar lugar central nas práticas educativas, especialmente na Educação Infantil e nos contextos inclusivos.

Diante dessas discussões, compreende-se que pensar o corpo nos processos de aprendizagem implica reconhecer a criança em sua integralidade, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais, culturais e corporais. Assim, as práticas pedagógicas inclusivas necessitam promover experiências que valorizem o movimento,

a interação, o brincar, a escuta e a expressão corporal, favorecendo o desenvolvimento pleno e a participação efetiva de todas as crianças nos diferentes espaços educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada demonstra que as práticas pedagógicas colaborativas articuladas à Sala de Recursos Multifuncionais representam uma importante estratégia para o fortalecimento da Educação Especial Inclusiva na Educação Infantil. Os resultados obtidos evidenciam que o objetivo proposto foi alcançado, uma vez que a atuação integrada entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado e os docentes da sala comum favoreceu o planejamento compartilhado, a mediação pedagógica e a construção de práticas mais inclusivas e sensíveis às necessidades das crianças.

Os dados qualitativos revelam que o trabalho colaborativo contribui significativamente para a ampliação do repertório pedagógico dos professores, fortalecendo a segurança docente na condução de práticas inclusivas no cotidiano escolar. A troca de experiências, o diálogo constante entre os profissionais e a construção coletiva de estratégias pedagógicas acessíveis possibilitaram maior participação das crianças nas atividades propostas, respeitando suas singularidades, potencialidades e modos de aprendizagem.

Além disso, a elaboração de recursos pedagógicos acessíveis, associada ao acompanhamento contínuo das práticas educativas, mostrou-se uma importante ferramenta para favorecer o desenvolvimento integral das crianças. A articulação entre o AEE e a sala comum permitiu que as experiências pedagógicas fossem planejadas de forma mais intencional, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também as dimensões afetivas, sociais, corporais e comunicacionais envolvidas no processo educativo.

A experiência também evidenciou desafios presentes na efetivação do trabalho colaborativo, especialmente no que se refere à organização do tempo destinado ao planejamento coletivo, à sobrecarga de demandas docentes e à necessidade de formação continuada voltada às práticas inclusivas. Tais aspectos reforçam a importância do apoio da gestão escolar e da implementação de políticas públicas que assegurem condições institucionais adequadas para o desenvolvimento de ações

colaborativas permanentes no interior das escolas.

Apesar dessas dificuldades, os resultados observados revelam que a construção de uma cultura escolar inclusiva é possível quando há comprometimento coletivo, diálogo e corresponsabilização entre os profissionais envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, a inclusão escolar deixa de ser compreendida como responsabilidade individual de um único profissional e passa a constituir uma ação compartilhada, sustentada pela cooperação, pela escuta e pela reflexão constante sobre a prática pedagógica.

Outro aspecto relevante identificado na experiência refere-se à dimensão formativa do trabalho colaborativo. O processo de construção conjunta das práticas favoreceu a ressignificação das concepções docentes acerca da inclusão, ampliando o olhar dos professores sobre as potencialidades das crianças e sobre a importância de práticas pedagógicas mais humanizadas, acessíveis e participativas. Assim, o trabalho coletivo mostrou-se fundamental para fortalecer atitudes inclusivas e promover maior intencionalidade pedagógica nas ações desenvolvidas.

Dessa forma, compreende-se que a efetivação da Educação Especial Inclusiva na Educação Infantil está diretamente relacionada à construção de práticas pedagógicas fundamentadas no cuidado, na convivência, no respeito às diferenças e na colaboração entre os profissionais. A Sala de Recursos Multifuncionais, articulada ao Atendimento Educacional Especializado, assume papel estratégico nesse processo ao favorecer a mediação pedagógica, a acessibilidade curricular e a construção de experiências educativas mais equitativas e significativas.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento da inclusão escolar não depende exclusivamente da oferta de recursos materiais ou tecnológicos, mas, sobretudo, da construção de uma postura pedagógica ética, sensível e comprometida com o direito de todas as crianças à aprendizagem e à participação. A experiência analisada contribui para o debate educacional ao evidenciar que a inclusão se concretiza no cotidiano escolar por meio de ações intencionais, articuladas e sustentadas por uma cultura institucional que valorize a diversidade humana e a garantia de direitos.

Nesse sentido, o estudo reafirma a relevância do trabalho colaborativo como estratégia estruturante para a Educação Especial Inclusiva, oferecendo subsídios importantes para a organização do Atendimento Educacional Especializado e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

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

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

COTONHOTO, Larissy Alves. **Currículo e Atendimento Educacional Especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. 275f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CRUZ, Gilmar de Carvalho et al. **Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos**. *Educar em Revista*. Curitiba, Ed. UFPR, n. 42, out./dez. 2011. p. 229-243.

EHRENBERG, Mônica Caldas; AYOUB, Eliana. **Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência**. *Educação e Pesquisa*, n. 46, 2020. p. 1-20.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. **Corpo e percepções no espectro autista**. 152f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber, 2008.

LINS, Georgia Oliveira Costa; GONÇALVES, Hildiana Maria Gomes; NOGUEIRA, Andréa de Sá Rocha. **Caminhos na construção da aprendizagem de si:**

compartilhando o trabalho nas turmas de AEE. In: FERREIRA, Gabriella Rossetti (org.). *A formação docente nas dimensões ética, estética e política*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 213-222.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. *Educação e Ludicidade, Ensaios 02*. GEPEL, Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 22-60.

OLIVEIRA, Emerline de. **O corpo da criança com paralisia cerebral: percepção dos professores e estratégias pedagógicas**. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

PEIXOTO, Sára Maria Pinheiro. **O corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down: uma proposta de intervenção docente na educação infantil**. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves. **Atendimento Educacional Especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum**. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL INFANTIL

ANDRÉIA DA SILVA PAIS DE SANTANA[3]

RESUMO

O desenvolvimento emocional infantil é essencial para a formação da personalidade, das relações sociais e da aprendizagem da criança. Desde os primeiros anos de vida, a criança aprende a lidar com emoções como alegria, medo, tristeza e raiva através do convívio familiar e escolar. Muitas vezes, a criança expressa seus sentimentos por meio de comportamentos como choro, agressividade ou agitação, pois ainda está aprendendo a controlar suas emoções. Nesse processo, o apoio de pais e educadores é fundamental, oferecendo carinho, diálogo e limites. Além disso, o brincar possui importante papel no desenvolvimento emocional, ajudando a criança a expressar sentimentos, desenvolver a criatividade e aprender a conviver com os outros. Assim, um ambiente afetivo e acolhedor contribui para a formação de crianças mais seguras e emocionalmente saudáveis.

Palavras-chave: Educação; Emoções; Aprendizagem; Criança.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento emocional infantil é fundamental para a formação da

[3] Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO RADIAL DE SÃO PAULO (2012); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Fauesp (2022); Professor(a) de Educação Infantil no CEI Jardim Klein.

personalidade, das relações sociais e da aprendizagem da criança. Desde os primeiros anos de vida, as emoções exercem papel essencial na maneira como a criança percebe o mundo, se relaciona com as pessoas e expressa seus sentimentos. O ambiente familiar e escolar influencia diretamente esse processo, pois é por meio do afeto, do cuidado e dos limites que a criança aprende a lidar com emoções como alegria, medo, raiva, tristeza e frustração.

Durante a infância, a criança ainda está desenvolvendo sua capacidade de comunicação e controle emocional. Por isso, muitas vezes manifesta seus sentimentos através de atitudes como choro, agressividade, mordidas, isolamento ou agitação. Nesse contexto, cabe aos pais e educadores compreenderem que esses comportamentos são formas de expressão emocional e não apenas atos de indisciplina. O acolhimento, o diálogo e a orientação são essenciais para ajudar a criança a reconhecer e controlar suas emoções de maneira saudável.

Autores como Donald Winnicott e Henri Wallon destacam que a afetividade possui papel central no desenvolvimento infantil. Winnicott afirma que a criança necessita de um ambiente seguro e acolhedor para desenvolver sua personalidade de forma saudável. Já Wallon ressalta que emoção e aprendizagem caminham juntas, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Além disso, o brincar possui grande importância no desenvolvimento emocional infantil. Por meio das brincadeiras, desenhos, histórias e jogos simbólicos, a criança consegue expressar sentimentos, elaborar conflitos internos e desenvolver habilidades sociais. O brincar favorece a criatividade, a imaginação, a empatia e o equilíbrio emocional.

Portanto, investir no desenvolvimento emocional infantil é contribuir para a formação de crianças mais seguras, afetivas, autônomas e preparadas para conviver em sociedade. Família e escola devem atuar em parceria, oferecendo um ambiente de respeito, escuta, carinho e acolhimento, possibilitando que a criança cresça emocionalmente saudável.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL INFANTIL

O desenvolvimento emocional infantil é um processo fundamental para a formação integral da criança, pois influencia diretamente seu comportamento, sua aprendizagem e suas relações sociais. Desde os primeiros anos de vida, a criança

começa a construir vínculos afetivos e a compreender suas emoções através das experiências vividas no ambiente familiar, escolar e social. O afeto, o cuidado, a atenção e os limites oferecidos pelos adultos são essenciais para que a criança desenvolva segurança emocional e aprenda a lidar com sentimentos como alegria, medo, tristeza, raiva e frustração.

A infância é considerada uma fase extremamente importante para a construção da personalidade e da identidade da criança. É nesse período que ela começa a descobrir o mundo, estabelecer relações sociais e compreender as normas de convivência. O desenvolvimento emocional saudável permite que a criança aprenda a reconhecer suas emoções, expresse seus sentimentos de maneira adequada e desenvolva habilidades importantes, como empatia, autocontrole, autoestima e respeito ao próximo.

Durante a infância, a criança ainda não possui maturidade emocional suficiente para expressar seus sentimentos de maneira totalmente verbalizada. Dessa forma, muitas emoções acabam sendo manifestadas por meio de atitudes como choro, irritação, agressividade, isolamento, birras ou dificuldades de convivência. Nesse contexto, torna-se indispensável que pais e educadores compreendam que esses comportamentos fazem parte do processo de desenvolvimento emocional e precisam ser acolhidos com paciência, diálogo e orientação.

Muitas vezes, comportamentos considerados inadequados são formas encontradas pela criança para comunicar insegurança, medo, carência afetiva ou dificuldade em lidar com frustrações. Por esse motivo, o adulto deve buscar compreender a origem dessas manifestações emocionais, evitando atitudes excessivamente punitivas ou violentas. Quando a criança se sente acolhida e compreendida, tende a desenvolver maior equilíbrio emocional e confiança em si mesma.

Segundo Henri Wallon, a afetividade ocupa papel central no desenvolvimento infantil, sendo responsável pela construção da personalidade e das relações sociais da criança. Para o autor, emoção e aprendizagem estão profundamente ligadas, pois a criança aprende melhor quando se sente segura, acolhida e valorizada. Wallon também destaca que o desenvolvimento da criança ocorre através da interação entre os aspectos emocionais, cognitivos e sociais, reforçando a importância das relações humanas no processo educativo.

Já Donald Winnicott destaca a importância de um ambiente afetivo saudável

para o desenvolvimento emocional, afirmando que a criança necessita sentir-se protegida e amparada para desenvolver sua autonomia e equilíbrio emocional. Para o autor, a presença de adultos emocionalmente disponíveis favorece a construção da segurança interna da criança, permitindo que ela desenvolva confiança para explorar o mundo e estabelecer relações saudáveis.

Outro aspecto importante relacionado ao desenvolvimento emocional infantil é a construção dos vínculos afetivos. O relacionamento da criança com os pais, familiares e professores influencia diretamente sua maneira de se relacionar com outras pessoas ao longo da vida. Crianças que crescem em ambientes acolhedores e afetivos tendem a desenvolver maior segurança emocional, capacidade de diálogo e facilidade para resolver conflitos.

Além disso, o brincar possui grande relevância no desenvolvimento emocional infantil. Por meio das brincadeiras, desenhos, jogos e faz de conta, a criança consegue expressar sentimentos, elaborar conflitos internos e desenvolver habilidades importantes para a convivência social, como empatia, respeito e cooperação. O brincar também favorece a criatividade, a imaginação e a construção da autoestima.

As atividades lúdicas permitem que a criança represente situações do cotidiano, reproduza experiências vividas e expresse emoções que muitas vezes ainda não consegue verbalizar. Durante as brincadeiras, ela aprende a compartilhar, esperar sua vez, lidar com perdas e resolver pequenos conflitos, habilidades essenciais para sua vida social e emocional.

A escola possui importante função nesse processo, pois é um espaço onde a criança amplia suas relações sociais e aprende a conviver com as diferenças. O professor deve atuar de maneira acolhedora, observando as necessidades emocionais dos alunos e promovendo atividades que estimulem o diálogo, a interação e a expressão dos sentimentos. A parceria entre escola e família é fundamental para garantir um desenvolvimento emocional saudável.

No ambiente escolar, é comum que as crianças apresentem comportamentos impulsivos, dificuldades de adaptação ou conflitos com colegas. Nessas situações, o papel do educador não deve limitar-se apenas à transmissão de conteúdos, mas também ao acolhimento emocional e à mediação das relações sociais. Professores que demonstram empatia, paciência e respeito contribuem significativamente para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e favorável ao aprendizado.

Outro fator relevante é a influência do meio social e familiar no desenvolvimento

emocional da criança. Situações como separação dos pais, conflitos familiares, mudanças bruscas na rotina, ausência de diálogo ou excesso de cobranças podem afetar o equilíbrio emocional infantil. Por isso, torna-se fundamental que a criança encontre nos adultos referências de apoio, proteção e segurança emocional.

A afetividade no ambiente familiar e escolar favorece não apenas o desenvolvimento emocional, mas também o desempenho escolar e a socialização da criança. Crianças emocionalmente equilibradas apresentam maiores condições de desenvolver autonomia, criatividade, concentração e capacidade de resolver problemas.

Portanto, investir no desenvolvimento emocional infantil significa contribuir para a formação de indivíduos mais seguros, equilibrados e preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade. Crianças que aprendem desde cedo a compreender e expressar suas emoções tendem a desenvolver relações mais saudáveis, maior capacidade de aprendizagem, melhor convivência social e mais autonomia emocional.

Assim, cabe à família e à escola atuarem juntas, oferecendo ambientes acolhedores, afetivos e estimulantes que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

POR QUE ALGUMAS CRIANÇAS MORDEM?

Para compreender a agressividade infantil, é necessário analisar o processo de desenvolvimento da criança e a forma como ela aprende a expressar suas emoções e sentimentos. Nesse contexto, as contribuições de Donald W. Winnicott foram fundamentais para a elaboração deste estudo. Winnicott, pediatra e renomado psicanalista inglês, desenvolveu importantes pesquisas sobre o desenvolvimento emocional infantil, a agressividade e as tendências antissociais na infância.

Segundo Winnicott, o bebê nasce trazendo impulsos amorosos e agressivos que fazem parte do desenvolvimento humano. À medida que recebe cuidados, carinho, proteção e limites por parte da família, começa a construir vínculos afetivos e a desenvolver sua personalidade e suas relações interpessoais. Para o autor, sentimentos como amor e ódio estão presentes desde os primeiros anos de vida, sendo necessário que a criança encontre maneiras saudáveis de lidar com essas emoções.

Na faixa etária de 0 a 5 anos, não se pode afirmar que a criança age de forma violenta da mesma maneira que um adulto. Nessa fase, ela ainda não possui maturidade emocional nem domínio completo da linguagem para expressar seus sentimentos

verbalmente. Por esse motivo, suas emoções frequentemente se manifestam através de gestos e atitudes impulsivas, como choro, tapas, mordidas e empurrões. Muitas vezes, esses comportamentos representam tentativas de comunicação diante de sentimentos de frustração, insegurança ou necessidade de atenção.

Situações familiares como separações, mudanças, doenças, conflitos e discussões podem gerar insegurança emocional na criança, favorecendo manifestações agressivas. Além disso, as crianças aprendem por observação, imitando comportamentos dos adultos ao seu redor. Dessa forma, atitudes agressivas presenciadas no cotidiano podem ser reproduzidas nas relações com outras crianças.

Nessa etapa do desenvolvimento, a agressividade possui, muitas vezes, caráter manipulativo, sendo utilizada pela criança para alcançar objetivos imediatos, defender-se ou demonstrar insatisfação. Uma criança pode reagir agressivamente diante da ausência dos pais, da disputa por brinquedos ou de situações que lhe causem frustração. Assim, cada comportamento deve ser analisado considerando a individualidade da criança, sua personalidade e o contexto familiar e social em que está inserida.

De acordo com Santos (2002), as influências sociais exercem grande impacto desde os primeiros anos de vida, afetando o desenvolvimento emocional, os valores morais e as atitudes sociais da criança. Nesse sentido, a família ocupa papel essencial, pois é o primeiro espaço em que a criança aprende sobre afeto, convivência, tolerância e limites.

Para Winnicott, a agressividade não deve ser entendida apenas como algo negativo. O autor afirma que ela faz parte da energia vital do ser humano, estando relacionada ao movimento, à ação e à descoberta do mundo. Dessa forma, brincar, explorar e interagir são maneiras saudáveis de a criança expressar essa energia.

O comportamento de morder, bastante comum na primeira infância, pode ser compreendido como uma forma de exploração, comunicação ou expressão emocional. A criança pequena ainda está desenvolvendo sua linguagem e utiliza o corpo para demonstrar sentimentos e necessidades. O significado atribuído à mordida depende também das interpretações dos adultos e do contexto cultural em que a criança está inserida. Assim, mais importante do que condenar o ato isoladamente é compreender o que a criança busca expressar por meio desse comportamento.

Portanto, a agressividade infantil deve ser analisada com sensibilidade e compreensão, considerando o desenvolvimento emocional da criança e a importância

do acolhimento familiar e escolar para a construção de relações saudáveis e equilibradas.

A INFLUÊNCIA DAS ATITUDES DOS ADULTOS NO COMPORTAMENTO INFANTIL

As atitudes dos adultos, especialmente pais e professores, exercem grande influência no desenvolvimento emocional e comportamental das crianças. Durante a infância, a criança encontra-se em processo de construção de sua personalidade, de seus valores e da forma como aprende a lidar com suas emoções e relações sociais. Dessa maneira, o ambiente em que vive e as experiências proporcionadas pelos adultos tornam-se fundamentais para o desenvolvimento saudável de suas capacidades emocionais.

Os adultos responsáveis pela educação e cuidado das crianças precisam compreender que suas palavras, atitudes e comportamentos servem de referência para a construção das ações infantis. A maneira como os pais e professores conversam, orientam, acolhem e estabelecem limites interfere diretamente na forma como a criança aprende a se relacionar consigo mesma e com os outros. O afeto, a escuta e a atenção são elementos essenciais para que a criança desenvolva segurança emocional e consiga expressar seus sentimentos de maneira adequada.

Muitas vezes, os comportamentos agressivos apresentados pelas crianças não surgem de forma isolada, mas são resultado das experiências vividas no ambiente familiar e escolar. Situações de conflito, ausência de diálogo, excesso de cobranças, falta de limites ou até mesmo ambientes marcados por violência física ou verbal podem contribuir para o aparecimento de atitudes agressivas. Além disso, as crianças aprendem constantemente por imitação, reproduzindo comportamentos observados nos adultos ao seu redor.

As crises emocionais infantis possuem diferentes causas e podem ser compreendidas como parte do próprio desenvolvimento da criança. Em determinadas fases da infância, a agressividade pode surgir como forma de afirmação da autonomia e independência. Por esse motivo, é importante que os adultos saibam reconhecer essas manifestações sem agir de forma excessivamente punitiva ou agressiva. Pais e educadores precisam estabelecer limites firmes, porém acompanhados de acolhimento, diálogo e segurança emocional, para que a criança compreenda as regras de convivência sem se sentir rejeitada ou desamparada.

Nesse sentido, Winnicott destaca a importância da presença de um adulto emocionalmente disponível para auxiliar a criança na elaboração de seus conflitos internos. O autor afirma que toda criança possui necessidade de reparar os danos causados por seus impulsos agressivos, necessitando que o adulto reconheça suas tentativas de reconstrução e acolha seus gestos de afeto. Quando a criança não encontra um ambiente seguro e acolhedor, a agressividade pode reaparecer como forma de expressão do sofrimento emocional.

Atualmente, muitas escolas utilizam brincadeiras, jogos e brinquedos como recursos pedagógicos para auxiliar no desenvolvimento emocional das crianças e minimizar comportamentos agressivos. O brincar possui importante papel na simbolização das emoções, permitindo que a criança expresse sentimentos, desejos e conflitos internos de maneira mais saudável. Durante as brincadeiras, a criança cria situações imaginárias, reproduz experiências do cotidiano e encontra meios de compreender o mundo ao seu redor.

Para Winnicott, o brincar é uma atividade essencial no processo de amadurecimento emocional, pois possibilita à criança transformar sentimentos difíceis em experiências simbólicas. Ao brincar, a criança desenvolve sua criatividade, imaginação e capacidade de lidar com frustrações e conflitos. Dessa forma, o brincar contribui significativamente para o equilíbrio emocional infantil.

Os professores possuem papel fundamental nesse processo, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais da escolarização. A escola é um dos primeiros espaços de socialização da criança fora do ambiente familiar e, por isso, torna-se local privilegiado para o desenvolvimento das relações sociais e emocionais. Cabe ao professor observar os comportamentos infantis, compreender suas necessidades emocionais e intervir de maneira acolhedora e educativa diante das situações de conflito.

Em muitas situações do cotidiano escolar, é comum que professores se deparem com comportamentos como agitação, impulsividade, dispersão, choro excessivo, irritação e agressividade. Tais manifestações emocionais podem indicar dificuldades internas da criança e não devem ser interpretadas apenas como indisciplina. Henri Wallon destaca que as emoções desempenham papel central no desenvolvimento humano, sendo responsáveis pela exteriorização dos desejos, necessidades e sentimentos da criança.

Segundo Wallon, a afetividade está diretamente relacionada ao processo de

aprendizagem e ao desenvolvimento social. Assim, um ambiente escolar acolhedor, seguro e afetivo favorece não apenas o equilíbrio emocional, mas também a aprendizagem significativa. O professor precisa desenvolver sensibilidade para compreender os estados emocionais de seus alunos, buscando estratégias que auxiliem na resolução de conflitos e no fortalecimento das relações interpessoais.

Algumas práticas pedagógicas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento emocional infantil, como rodas de conversa, dramatizações, desenhos, contação de histórias e atividades lúdicas. Essas estratégias permitem que a criança expresse seus sentimentos e aprenda formas mais adequadas de lidar com emoções como raiva, medo, tristeza e frustração. Além disso, ajudam a desenvolver empatia, cooperação, respeito e autocontrole.

No caso específico das mordidas e comportamentos agressivos comuns na primeira infância, é importante que o professor intervenha com calma e firmeza, explicando à criança que determinadas atitudes machucam os colegas e não são adequadas. O diálogo deve ser priorizado, evitando gritos, humilhações ou punições severas. Com o desenvolvimento da linguagem e da maturidade emocional, a tendência é que a criança substitua as ações físicas pela comunicação verbal para resolver seus conflitos.

Outro aspecto importante no desenvolvimento emocional infantil é o brincar com bonecas e bonecos pedagógicos. Esse tipo de brincadeira favorece a expressão emocional, o desenvolvimento da imaginação e a construção das relações afetivas. Ao brincar de cuidar, alimentar, conversar ou acolher a boneca, a criança reproduz experiências vividas em seu cotidiano e desenvolve importantes habilidades sociais e emocionais.

Winnicott relaciona esse tipo de brincadeira ao conceito de objeto transicional, ou seja, objetos que oferecem conforto emocional e auxiliam a criança na construção de sua autonomia. A boneca torna-se uma representação simbólica importante, permitindo que a criança projete sentimentos, desejos e conflitos internos de maneira segura.

As bonecas pedagógicas, especialmente aquelas inspiradas na Pedagogia Waldorf, possuem características que favorecem a criatividade e a livre imaginação da criança. Geralmente confeccionadas artesanalmente, apresentam traços simples e neutros, possibilitando que a criança atribua diferentes emoções e significados durante as brincadeiras. Além disso, a presença de bonecas de diferentes etnias contribui para

o fortalecimento da identidade cultural, da autoestima e do respeito à diversidade.

O brincar com bonecas também possui importante papel no desenvolvimento emocional dos meninos, contribuindo para a quebra de estereótipos relacionados ao gênero. Ao cuidar de um boneco, o menino desenvolve afetividade, empatia e habilidades de cuidado, ampliando suas possibilidades de interação social e emocional.

Portanto, torna-se evidente que as atitudes dos adultos, tanto na família quanto na escola, exercem influência direta no comportamento infantil. O acolhimento, o diálogo, os limites equilibrados e as oportunidades de brincar e expressar sentimentos são fundamentais para o desenvolvimento emocional saudável da criança. Pais e educadores precisam atuar de forma conjunta, oferecendo ambientes seguros, afetivos e estimulantes, capazes de favorecer a construção de indivíduos emocionalmente equilibrados e preparados para conviver em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o desenvolvimento emocional infantil é fundamental para entender os comportamentos apresentados pelas crianças durante a infância, especialmente aqueles relacionados à agressividade, às mordidas e às dificuldades de convivência social. Ao longo deste estudo, foi possível perceber que tais comportamentos não devem ser analisados apenas como atos de indisciplina, mas como formas de expressão emocional próprias do processo de desenvolvimento infantil.

As contribuições de Winnicott e Wallon permitiram compreender que a afetividade ocupa papel central na formação da personalidade, das relações sociais e da aprendizagem da criança. Winnicott destaca a importância do ambiente familiar e escolar acolhedor, capaz de oferecer segurança emocional, cuidado e limites adequados. Já Wallon evidencia que emoção e aprendizagem caminham juntas, influenciando diretamente o desenvolvimento integral da criança.

Observou-se também que as atitudes dos adultos possuem grande influência sobre o comportamento infantil. Pais e professores são referências importantes para a criança, que aprende por meio das experiências, da observação e das relações afetivas estabelecidas no cotidiano. Dessa forma, o diálogo, a escuta, o acolhimento e a imposição de limites de maneira respeitosa são essenciais para auxiliar a criança no controle de suas emoções e no desenvolvimento de comportamentos mais saudáveis.

Outro aspecto importante abordado foi o papel do brincar no desenvolvimento emocional infantil. As brincadeiras, os jogos simbólicos e o uso de bonecas pedagógicas

contribuem significativamente para que a criança expresse sentimentos, elabore conflitos internos e desenvolva habilidades sociais e afetivas. O brincar favorece a criatividade, a imaginação, a empatia e a construção da identidade, tornando-se um importante recurso no trabalho pedagógico e emocional.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento emocional infantil deve ser valorizado tanto pela família quanto pela escola, pois crianças emocionalmente acolhidas possuem maiores possibilidades de desenvolver relações saudáveis, autonomia, equilíbrio emocional e melhor desempenho social e escolar. Assim, cabe aos adultos oferecer ambientes afetivos, seguros e estimulantes, capazes de favorecer o crescimento integral da criança e contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes, respeitosos e preparados para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

WINNICOTT, D. W. **A Criança e o seu Mundo.** 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982. 223 p.

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

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PAIS & FILHOS. Disponível em: http://www.paisefilhos.pt/index.php/criancas/dos-0-aos-2-anos-menu-criancas-62/2108

CENTRO WINNICOTT. Disponível em: www.centrowinnicott.com.br

WIKIPÉDIA. **Bonecos Waldorf.** Disponível em: http://www.wikipedia.org/wiki/Bonecos_Waldorf

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

APRENDIZAGEM COMO SISTEMA VIVO: DA AGROFLORESTA AO DESIGN DE AMBIENTES EDUCATIVOS

ÂNGELA PEREZ BARRIOS

Resumo

Este artigo dá continuidade à investigação sobre os desafios contemporâneos da aprendizagem, propondo um deslocamento da análise dos ambientes educativos para uma compreensão mais ampla da educação como prática de reorganização das condições de vida. Partindo da premissa de que a aprendizagem é um processo encarnado, situado em sistemas complexos e dependente da qualidade das relações entre corpo, ambiente e tempo, argumenta-se que os limites observados nos contextos escolares não podem ser dissociados das formas mais amplas de organização social, econômica, política e ecológica da vida.

Em contextos marcados por elevada entropia — caracterizados por instabilidade, fragmentação e sobrecarga de estímulos —, a escola opera sob condições que restringem sua capacidade de sustentar processos de aprendizagem consistentes. Nesse cenário, práticas pedagógicas centradas exclusivamente no espaço escolar mostram-se insuficientes, evidenciando a necessidade de ampliar o campo de intervenção educativa para além dos limites institucionais.

A partir dessa perspectiva, o artigo propõe compreender a educação como um processo de construção de sistemas vivos, nos quais aprendizagem, produção de vida e organização dos territórios se articulam de forma integrada. Nesse sentido, a agrofloresta e os princípios da sintropia são mobilizados como referências para pensar formas de organização baseadas na cooperação, na diversidade, na sucessão e na regeneração dos sistemas, oferecendo elementos para a construção de ambientes educativos mais coerentes com a dinâmica dos sistemas vivos.

Tal abordagem implica considerar dimensões como alimentação, movimento, relações sociais, uso do tempo e interação com os sistemas naturais como elementos constitutivos dos processos educativos. Ao propor uma ampliação do conceito de educação, o artigo busca contribuir para a construção de práticas que integrem produção, cuidado, conhecimento e experiência, apontando para possibilidades de reorganização das condições de vida e de aprendizagem em contextos marcados por alta entropia.

Palavras-chave: aprendizagem; sistemas vivos; agrofloresta; sintropia; educação.

Resumen

Este artículo da continuidad a la investigación sobre los desafíos contemporáneos del aprendizaje, proponiendo un desplazamiento del análisis de los entornos educativos hacia una comprensión más amplia de la educación como práctica de reorganización de las condiciones de vida. Partiendo de la premisa de que el aprendizaje es un proceso encarnado, situado en sistemas complejos y dependiente de la calidad de las relaciones entre cuerpo, ambiente y tiempo, se sostiene que los límites observados en los contextos escolares no pueden disociarse de las formas más amplias de organización social, económica, política y ecológica de la vida.

En contextos caracterizados por elevados niveles de entropía —marcados por la inestabilidad, la fragmentación y la sobrecarga de estímulos—, la escuela opera bajo condiciones que restringen su capacidad para sostener procesos de aprendizaje consistentes. En este escenario, las prácticas pedagógicas centradas exclusivamente en el espacio escolar se muestran insuficientes, evidenciando la necesidad de ampliar el campo de intervención educativa más allá de los límites institucionales.

A partir de esta perspectiva, el artículo propone comprender la educación como un proceso de construcción de sistemas vivos, en los cuales aprendizaje, producción de vida y organización de los territorios se articulan de forma integrada. En este sentido, la agroforestería y los principios de la sintropía se movilizan como referencias para pensar formas de organización basadas en la cooperación, la diversidad, la sucesión y la regeneración de los sistemas, ofreciendo elementos para la construcción de entornos educativos más coherentes con la dinámica de los sistemas vivos.

Tal enfoque implica considerar dimensiones como la alimentación, el movimiento, las relaciones sociales, el uso del tiempo y la interacción con los sistemas naturales como elementos constitutivos de los procesos educativos. Al proponer una ampliación del concepto de educación, el artículo busca contribuir a la construcción de prácticas que integren producción, cuidado, conocimiento y experiencia, señalando posibilidades de reorganización de las condiciones de vida y de aprendizaje en contextos marcados por alta entropía.

Palabras clave: aprendizaje; sistemas vivos; agroforestería; sintropía; educación.

1 INTRODUÇÃO

A análise dos desafios contemporâneos da aprendizagem, quando situada no contexto mais amplo de organização social, econômica, política e ecológica da vida, conduz à necessidade de ampliar o campo de investigação para além dos limites institucionais da escola. Se, por um lado, torna-se evidente que as dificuldades de aprendizagem não se originam exclusivamente no interior das instituições educativas, por outro, impõe-se a questão sobre quais condições tornam o aprender possível em contextos marcados por instabilidade, fragmentação e elevada entropia.

A compreensão da aprendizagem como um processo encarnado, dependente das relações entre corpo, ambiente e tempo, permite reconhecer que as condições que sustentam o aprender não se restringem ao espaço escolar, mas se constituem no interior dos modos de vida. Nesse sentido, fatores como alimentação, qualidade dos ambientes, organização do tempo, relações sociais e interação com os sistemas naturais não configuram dimensões externas ao processo educativo, mas elementos constitutivos da experiência de aprender.

Em sociedades organizadas sob lógicas que precarizam as condições materiais e subjetivas de vida, que intensificam a fragmentação da experiência, a sobrecarga de estímulos e a dissociação entre humanos e sistemas naturais, as condições necessárias para a aprendizagem tendem a ser progressivamente fragilizadas. A escola, inserida nesse contexto, passa a operar sob limites estruturais que restringem sua capacidade de sustentar processos educativos consistentes, evidenciando a insuficiência de abordagens que se concentram exclusivamente na reorganização interna das práticas pedagógicas e na busca por resultados mensuráveis de aprendizagem.

Diante desse cenário, torna-se necessário deslocar a compreensão da educação de um modelo centrado na instituição para uma perspectiva que a reconheça como prática de reorganização das condições de vida. Esse deslocamento implica considerar a educação como parte de sistemas mais amplos, nos quais a produção de conhecimento, a organização dos territórios e a sustentação da vida se encontram profundamente articuladas.

É nesse contexto que a agrofloresta e os princípios da sintropia emergem como referências relevantes para a reflexão educacional. Enquanto forma de organização de sistemas vivos, a agrofloresta opera a partir de princípios como diversidade, cooperação, sucessão e regeneração, produzindo ambientes capazes de sustentar a vida em sua complexidade. A sintropia, por sua vez, oferece uma chave de leitura que permite compreender processos de organização que caminham no sentido oposto à entropia, promovendo maior integração, complexidade e vitalidade nos sistemas.

Ao mobilizar esses referenciais, este artigo propõe investigar de que modo a educação pode ser compreendida e praticada como construção de sistemas vivos, nos quais aprendizagem, produção de vida e organização dos ambientes se constituem de forma integrada. Tal abordagem não se limita à proposição de metodologias ou práticas específicas, mas implica uma reconfiguração do próprio conceito de educação, ampliando seu campo de atuação e suas possibilidades de intervenção.

Assim, ao dar continuidade às discussões desenvolvidas nos artigos anteriores, o presente texto busca contribuir para a construção de uma compreensão mais ampla da aprendizagem, situando-a no interior das dinâmicas que organizam a vida contemporânea e apontando para a necessidade de criação de condições que articulem conhecimento, experiência e regeneração dos sistemas dos quais fazemos parte.

2 ENTROPIA E MODOS DE VIDA CONTEMPORÂNEOS

A compreensão da entropia, no âmbito deste trabalho, não se limita a uma condição pontual dos ambientes educativos, mas se estende às formas mais amplas de organização da vida contemporânea. Trata-se de reconhecer que os níveis de precarização, instabilidade, fragmentação e desorganização observados nos processos

de aprendizagem não são fenômenos isolados, mas expressões de modos de vida estruturados a partir de dinâmicas que intensificam a fragmentação, o alheamento, a dispersão, a sobrecarga e a desconexão entre os sujeitos e os sistemas dos quais fazem parte.

Nesse contexto, a entropia pode ser compreendida como um padrão de organização que atravessa diferentes dimensões da vida social, manifestando-se na forma como o tempo é fragmentado, os espaços são organizados, as relações se estabelecem e os processos produtivos se estruturam. A aceleração dos ritmos cotidianos, a multiplicidade de estímulos concorrentes e a constante exigência de adaptação e desempenho produzem ambientes nos quais a continuidade da experiência se torna cada vez mais difícil de sustentar.

Essa condição não se restringe ao campo simbólico ou cognitivo, mas incide diretamente sobre os corpos e sobre a qualidade das experiências vividas. Rotinas marcadas por deslocamentos prolongados, alimentação desregulada ou insuficiente, exposição constante a estímulos artificiais e redução das interações, tanto entre pessoas quanto com sistemas naturais, configuram modos de vida que tendem a fragilizar os processos de regulação, atenção, aprendizagem e convívio. Nesse sentido, os limites observados no interior das instituições educativas encontram ressonância nas condições mais amplas que organizam a vida dos sujeitos fora da escola.

Ao considerar essas dinâmicas, torna-se possível compreender que a entropia não é apenas um efeito colateral da vida contemporânea, mas um elemento constitutivo de determinados modelos de organização social e econômica. A produção de ambientes instáveis, a fragmentação do tempo e a intensificação dos fluxos de informação e consumo operam de maneira articulada, configurando contextos nos quais a experiência tende a ser superficial, descontínua e pouco integrada.

Essa leitura permite deslocar a análise da aprendizagem de uma perspectiva centrada na escola para uma compreensão mais abrangente, na qual os modos de vida desempenham papel estruturante. A dificuldade de sustentar processos de atenção, a dispersão e o desengajamento não se originam apenas das condições imediatas dos ambientes educativos, mas refletem padrões mais amplos de organização que atravessam o cotidiano dos sujeitos.

Dessa forma, pensar a aprendizagem em contextos contemporâneos implica reconhecer que sua sustentação depende de condições que ultrapassam o espaço escolar, exigindo a consideração de fatores como organização do tempo, qualidade e diversidade de ambientes, relações sociais e interação com os sistemas naturais. A ausência de integração entre essas dimensões contribui para a produção de cenários nos quais o aprender se torna cada vez mais difícil de sustentar.

Ao situar a entropia no plano dos modos de vida, abre-se caminho para a investigação de formas alternativas de organização que possam operar em sentido distinto, promovendo maior integração, continuidade e qualidade da experiência. É nesse horizonte que se torna pertinente a aproximação com abordagens que pensam os sistemas vivos a partir de princípios de cooperação, diversidade e regeneração, contribuindo para a construção de condições mais favoráveis à aprendizagem e à vida em um planeta vivo e abundante.

3 SINTROPIA E SISTEMAS VIVOS COMO REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO

A ampliação da análise dos processos de aprendizagem para o plano dos modos de vida abre espaço para a investigação de formas de organização que operem em sentido distinto das dinâmicas entrópicas predominantes. Nesse contexto, a noção de sintropia oferece uma chave interpretativa relevante para compreender sistemas que tendem à maior integração, complexidade e vitalidade, em oposição a processos marcados pela desorganização e pela dissipação.

A sintropia pode ser compreendida como um princípio de organização presente em sistemas vivos, nos quais diferentes elementos se articulam de maneira cooperativa, produzindo condições para o aumento da diversidade, da estabilidade e da capacidade de regeneração. Ao invés de operar por fragmentação e competição, tais sistemas se estruturam a partir de relações que favorecem a interdependência e a continuidade dos processos ao longo do tempo.

A agrofloresta, enquanto forma de organização baseada nesses princípios, constitui uma referência concreta para pensar sistemas que integram produção, regeneração e diversidade. Ao articular diferentes espécies, ritmos e funções em um mesmo espaço, os sistemas agroflorestais organizam-se por meio de processos de sucessão, cooperação e complementaridade, nos quais cada elemento contribui para a sustentação do conjunto. Essa lógica permite a construção de ambientes que, ao longo do tempo, tornam-se mais complexos, mais estáveis e mais produtivos, sem depender de intervenções externas intensivas.

Transposta para o campo educacional, essa perspectiva permite pensar a aprendizagem como um processo que emerge da qualidade das relações estabelecidas entre os elementos que compõem o ambiente. Assim como em sistemas vivos, nos quais a organização do conjunto depende da interação entre diferentes componentes, os processos educativos podem ser compreendidos como resultado de dinâmicas que articulam corpo, ambiente, tempo, relações e experiências.

Nesse sentido, a incorporação de princípios sintrópicos à reflexão educacional implica deslocar a compreensão da prática pedagógica de uma lógica linear e fragmentada para uma abordagem sistêmica e relacional. A diversidade de experiências, a organização do tempo em processos contínuos, a valorização das interações e a construção de ambientes que favoreçam a cooperação e a complementaridade tornam-se elementos centrais para a sustentação da aprendizagem.

Ao considerar a educação a partir dessa perspectiva, torna-se possível identificar que a fragmentação dos processos educativos — frequentemente organizada em disciplinas isoladas, tempos rigidamente segmentados e espaços pouco integrados — contrasta com a lógica de sistemas que operam por continuidade e interdependência. Essa fragmentação tende a dificultar a construção de sentido e a integração das experiências, produzindo aprendizados pouco duradouros e pouco articulados com a vida dos sujeitos.

Por outro lado, abordagens inspiradas em princípios sintópicos abrem espaço para a construção de experiências educativas mais integradas, nas quais o aprender se

articula com o fazer, o cuidar e o produzir. A interação com sistemas naturais, a organização de atividades que integrem diferentes áreas do conhecimento e a construção de ambientes que favoreçam a observação, a experimentação e a continuidade dos processos configuram possibilidades de reorganização das práticas educativas.

Essa perspectiva não se limita à introdução de conteúdos relacionados à natureza ou à sustentabilidade, mas implica uma transformação na forma como os processos educativos são concebidos e organizados. Trata-se de compreender a educação como parte de sistemas vivos em constante transformação, nos quais o conhecimento emerge da interação entre diferentes dimensões da experiência.

Assim, ao mobilizar a sintropia e a agrofloresta como referências, este artigo propõe uma reorientação do olhar sobre a educação, deslocando-o de uma lógica centrada na transmissão de informações para uma abordagem que valoriza a construção de sistemas capazes de sustentar a vida e a aprendizagem de forma integrada. Em contextos marcados por alta entropia, essa perspectiva oferece não apenas uma crítica, mas uma direção possível para a reorganização das condições que tornam o aprender viável.

4 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE REORGANIZAÇÃO DA VIDA

A incorporação de uma perspectiva baseada em sistemas vivos e em princípios sintrópicos implica um deslocamento significativo na compreensão da educação. Se a aprendizagem depende das condições que sustentam a vida — e se essas condições se encontram fragilizadas em contextos marcados por elevada entropia —, então a prática educativa não pode se restringir à organização de conteúdos ou à mediação de conhecimentos no interior da escola. Torna-se necessário compreender a educação como uma prática de reorganização das condições de existência.

Esse deslocamento não significa a negação da escola como espaço educativo, mas sua reinscrição em um campo mais amplo, no qual os processos de aprendizagem se articulam com a organização do território, com as formas de produção da vida e com a qualidade das relações estabelecidas entre os sujeitos e os ambientes. Nesse sentido, educar passa a envolver a criação de condições que integrem diferentes dimensões da experiência, superando a fragmentação que caracteriza os modos de vida contemporâneos.

A partir dessa perspectiva, práticas educativas que articulam produção, cuidado, conhecimento e experiência tornam-se centrais. A integração entre atividades como cultivo de alimentos, manejo de ambientes, práticas corporais, investigação e construção de conhecimento permite a constituição de contextos nos quais o aprender se vincula diretamente à vida. Tais práticas não operam como complementos ou atividades periféricas, mas como elementos estruturantes de uma educação que se organiza em diálogo com os sistemas naturais e com as necessidades concretas dos sujeitos.

Nesse horizonte, a agrofloresta configura-se não apenas como um espaço produtivo ou como um conteúdo a ser abordado, mas como um sistema educativo em si, no qual processos de aprendizagem emergem da interação contínua entre diferentes elementos. A observação dos ciclos, a compreensão das relações entre espécies, o

acompanhamento dos processos de crescimento e transformação e a participação ativa na construção do ambiente constituem experiências que integram conhecimento, prática e sentido.

Ao mesmo tempo, a adoção de princípios sintrópicos na organização dos processos educativos implica considerar o tempo como dimensão fundamental. Diferentemente de modelos baseados na segmentação rígida e na aceleração, sistemas vivos operam a partir de ritmos, sucessões e continuidades. A aprendizagem, nesse contexto, não se organiza como acúmulo fragmentado de conteúdos, mas como processo que se desenvolve ao longo do tempo, em interação com diferentes experiências e contextos.

Essa abordagem também recoloca a questão da intencionalidade pedagógica em novos termos. Ao invés de se concentrar exclusivamente na definição de conteúdos e objetivos abstratos, a prática educativa passa a envolver o desenho de sistemas que favoreçam a emergência de processos de aprendizagem. Isso implica uma atuação que integra planejamento, observação e adaptação contínua, reconhecendo que os resultados não são totalmente previsíveis, mas emergem das interações entre os elementos do sistema.

Entretanto, a construção de práticas educativas orientadas por essa perspectiva encontra limites nas condições estruturais que organizam a vida contemporânea. A precarização dos territórios, a fragmentação do tempo social, a restrição de acesso a espaços qualificados e a dissociação entre humanos e sistemas naturais configuram obstáculos reais à implementação de abordagens mais integradas. Nesse sentido, a transformação da educação como prática de reorganização da vida não pode ser pensada de forma dissociada de processos mais amplos de transformação social, econômica e ecológica.

Ainda assim, a atuação em escala local — por meio da criação de contextos que integrem aprendizagem e produção de vida — pode operar como ponto de inflexão. A construção de experiências que articulem corpo, ambiente, tempo e relações, mesmo que de forma parcial e situada, abre possibilidades para a emergência de outras formas de aprender e de se relacionar com o mundo. Tais experiências não apenas ampliam as condições de aprendizagem, mas também produzem referências concretas de organização da vida em sentido distinto das dinâmicas entrópicas predominantes.

Assim, compreender a educação como prática de reorganização da vida implica reconhecer que ensinar não se limita à transmissão de saberes, mas envolve a criação de condições que integrem conhecimento, experiência e sustentação da vida. Em contextos marcados por instabilidade e fragmentação, essa abordagem aponta para a necessidade de construir sistemas educativos que não apenas respondam às demandas do presente, mas contribuam para a regeneração das condições que tornam o aprender — e o viver — possíveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se ampliar a compreensão dos desafios contemporâneos da aprendizagem a partir de um deslocamento progressivo do foco analítico: da escola como espaço institucional para os ambientes educativos, destes para os processos de regulação corporal e, por fim, para os modos de vida que

sustentam — ou fragilizam — as condições do aprender. Tal percurso permitiu evidenciar que a aprendizagem não pode ser compreendida de forma isolada, mas como um processo encarnado, situado em sistemas complexos e profundamente dependente da qualidade das relações entre corpo, ambiente, tempo e organização da vida.

A análise dos modos de vida contemporâneos, marcada pela presença de dinâmicas entrópicas que intensificam a fragmentação, a instabilidade e a sobrecarga de estímulos, permitiu compreender que os limites observados nos processos educativos não se originam exclusivamente no interior da escola, mas refletem padrões mais amplos de organização social, econômica e ecológica. Nesse contexto, a escola aparece não como origem dos problemas, mas como espaço em que tais tensões se tornam visíveis, operando sob condições que frequentemente restringem sua capacidade de sustentar processos de aprendizagem consistentes.

Diante desse quadro, a introdução da sintropia como chave de leitura e a mobilização da agrofloresta como referência concreta permitiram avançar para além do diagnóstico, oferecendo elementos para pensar formas alternativas de organização. Ao operar a partir de princípios como cooperação, diversidade, sucessão e regeneração, os sistemas vivos apontam para possibilidades de construção de ambientes mais integrados, capazes de sustentar processos de aprendizagem em articulação com a produção, regeneração e manutenção da vida.

A partir dessa perspectiva, a educação foi compreendida como prática de reorganização das condições de existência, deslocando-se de uma lógica centrada na transmissão de conteúdos para uma abordagem que integra conhecimento, experiência, produção e cuidado. Esse deslocamento implica reconhecer que as condições necessárias para o aprender não se produzem exclusivamente no interior das instituições educativas, mas dependem da forma como a vida é organizada em sua totalidade.

Ao mesmo tempo, essa abordagem não desconsidera os limites estruturais que atravessam os contextos educativos, mas busca identificar possibilidades de atuação no interior desses limites. A criação de contextos que integrem diferentes dimensões da experiência — ainda que de forma parcial e situada — pode operar como ponto de inflexão, ampliando as condições de aprendizagem e abrindo espaço para a emergência de outras formas de relação com o conhecimento, com o ambiente e com a vida.

Por fim, ao articular educação, sistemas vivos e organização dos territórios, este artigo aponta para a necessidade de aprofundar investigações que integrem o campo educacional a processos mais amplos de regeneração social e ecológica. Pensar a aprendizagem nesse horizonte implica reconhecer que educar não é apenas formar sujeitos para se adaptarem a determinadas condições, mas participar ativamente da construção de condições nas quais o aprender — e o viver — possam se sustentar de forma integrada, contínua e significativa ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John**. *Experiência e educação*.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
FREIRE, Paulo**. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.*** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
HAN, Byung-Chul. ***Sociedade do cansaço.*** Petrópolis: Vozes, 2015.

SANTOS, Milton**. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.*** São Paulo: Edusp, 2006.
VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor**. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana.*** Porto Alegre: Artmed, 2003.
PALLASMAA, Juhani**. *Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos.*** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
GÖTSCH, Ernst. ***Agricultura sintrópica.*** Palestras, cursos e materiais audiovisuais. Disponível em: <https://agendagotsch.com>. Acesso em: [22/04/2026].
CAPRA, Fritjof. ***A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.*** São Paulo: Cultrix, 2006.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AFETO, MOVIMENTO, INTELECTO E LUDOTERAPIA: A PSICOMOTRICIDADE FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ÁUREA LÚCIA ALLEN[4]

RESUMO

O presente trabalho discute a importância dos jogos, brincadeiras e da ludoterapia como ferramentas pedagógicas na Educação Infantil, com foco na psicomotricidade e na promoção de uma educação inclusiva. O brincar é essencial no processo de aprendizagem da criança, pois desenvolve aspectos motores, afetivos, cognitivos e sociais. Ao explorar atividades lúdicas e práticas de ludoterapia, a escola contribui para que a criança se sinta pertencente ao espaço escolar, favorecendo seu desenvolvimento integral. Ressalta-se também a função do professor como mediador das interações entre os alunos e os objetos do conhecimento, principalmente em contextos de inclusão, onde é necessário adaptar práticas e garantir a participação de todos. A afetividade, a observação sensível e o respeito às diferenças são elementos essenciais para uma prática pedagógica inclusiva e significativa. Jogos, brincadeiras e atividades lúdico-terapêuticas, quando planejados com intencionalidade e acessibilidade, promovem o engajamento de todas as crianças, estimulam suas potencialidades e reforçam a construção do conhecimento por meio da experiência corporal e emocional. O objetivo geral consiste em analisar de que maneira os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, considerando os aspectos psicomotores, a ludoterapia e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas pela via da Ludoterapia. A escola, portanto, deve ser um espaço dinâmico, respeitoso e acolhedor, onde todas as crianças possam crescer com dignidade, autonomia e alegria.

Palavras-chave: Lúdico; Psicomotricidade; Educação Inclusiva; Ludoterapia.

INTRODUÇÃO

A escola deve promover a participação de todos os estudantes, inclusive

[4] Graduação em Psicologia pela Faculdade Universidade Metodista de São Paulo (**1990**); Professor(a) de Prefeitura do município de São Paulo, Educação Infantil, EMEI Cruz e Sousa.

daqueles com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou outras necessidades específicas, utilizando estratégias lúdicas, jogos, brincadeiras e práticas de ludoterapia para favorecer a inclusão, a interação social e a aprendizagem significativa. Esses recursos contribuem para que a criança desenvolva vínculos positivos com o ambiente escolar, despertando o prazer em aprender e participar das atividades propostas. A ludoterapia, associada às práticas pedagógicas inclusivas, auxilia no desenvolvimento emocional, cognitivo, motor e social, tornando o processo educativo mais acolhedor e humanizado. Além disso, o ambiente escolar torna-se mais significativo quando respeita os diferentes ritmos, potencialidades e individualidades de cada estudante. Quando família e escola atuam em parceria, oferecendo apoio mútuo e diálogo constante, o desenvolvimento da criança ocorre de maneira mais equilibrada e integral, fortalecendo a construção de uma educação inclusiva, afetiva e transformadora (BARRETO et al, 2012).

Observa-se que o desenvolvimento da criança, em qualquer contexto, inclusive na Educação Inclusiva, acontece principalmente por meio das interações sociais com os colegas, professores e com os objetos do conhecimento. Assim, a função mediadora do professor torna-se ainda mais essencial. É ele quem deve promover a acessibilidade didática e relacional, garantindo que todos participem e se sintam pertencentes à sala de aula. Quando há essa troca significativa de identidade e respeito entre os sujeitos, o aluno desenvolve confiança no professor, sentindo-se seguro para aprender, se expressar e crescer (BARRETO et al, 2012).

A partir dessa relação de confiança construída por meio da ludoterapia, o professor consegue observar o aluno de maneira mais atenta e sensível, reconhecendo suas emoções, compreendendo suas dificuldades, valorizando suas potencialidades, respeitando suas singularidades e estimulando sua criatividade e expressão por meio das atividades lúdicas. Esse processo torna-se essencial para a construção de um ambiente educacional inclusivo, acolhedor e participativo, no qual todas as crianças tenham oportunidades de se expressar, interagir e desenvolver suas capacidades de forma significativa. (VIEIRA et al,

2003).

O presente trabalho justificou-se pela utilização do lúdico como ferramenta pedagógica na perspectiva da psicomotricidade, considerando também sua relevância no contexto da Educação Inclusiva pela via da Ludoterapia. À medida que a criança se desenvolve fisicamente, as brincadeiras passam a ter um caráter ainda mais socializador e democrático, oferecendo oportunidades de aprendizagem significativa a todas, inclusive àquelas com necessidades educacionais especiais. Assim, uma única atividade pode promover inúmeros benefícios cognitivos, motores, afetivos e sociais (VIEIRA et al, 2003).

A escola, nesse contexto, deve ser um espaço dinâmico, vivo e inclusivo, onde todas as crianças possam acreditar e confiar, sabendo que suas experiências são respeitadas, valorizadas e incorporadas às atividades pedagógicas. Essas atividades, por sua vez, devem abranger as múltiplas inteligências, capacidades e estilos de aprendizagem dos alunos. A função pedagógica da brincadeira e dos jogos se destaca especialmente na Educação Infantil, pois o brincar é a linguagem principal da criança – é por meio dele que ela se comunica, aprende, socializa e se desenvolve. Uma criança feliz, incluída e respeitada em suas diferenças tende a aprender com mais entusiasmo e segurança (VIEIRA et al, 2003).

A psicomotricidade, nesse ambiente escolar inclusivo, contribui de forma decisiva para o desenvolvimento do histórico corporal, afetivo, sensorial e cognitivo da criança, sempre em processo de crescimento. Enriquecida pelos movimentos e pela liberdade de expressão, ela torna-se um caminho importante para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva (NEGRINE, 2002).

Este trabalho teve por objetivo geral analisar de que maneira os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, considerando os aspectos psicomotores e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Como objetivos específicos, propôs-se: compreender como a ludoterapia, associada às atividades lúdicas e psicomotoras, pode favorecer a inclusão, a socialização e o desenvolvimento das habilidades

cognitivas e motoras das crianças na Educação Infantil; estudar o desenvolvimento do gosto pelas brincadeiras e jogos em diferentes perfis de crianças; promover o aprimoramento das capacidades motoras, sensoriais e sociais de forma acessível aos alunos inclusos.

A ludoterapia, associada à psicomotricidade e à ludicidade na educação inclusiva, constitui uma importante estratégia para favorecer o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que expressem emoções, desenvolvam habilidades motoras, cognitivas e sociais, além de fortalecerem a autonomia e a interação com o meio. Por meio de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, o processo educativo torna-se mais acolhedor, participativo e adaptado às diferentes necessidades dos alunos, contribuindo para a inclusão, o respeito às singularidades e a construção de aprendizagens significativas (SILVA; BARROSO, 2017).

O APRIMORAMENTO DAS CAPACIDADES MOTORAS, SENSORIAIS E SOCIAIS DE FORMA ACESSÍVEL A TODOS OS ALUNOS

A educação psicomotora é essencial para a criança nessa fase, pois ela passa a ter consciência corporal, bem como de lateralidade, posição, domínio do tempo, habilidade nos movimentos e gestos. Percebe-se a educação psicomotora como “a educação da criança através de seu próprio corpo e de seu movimento, levando em consideração a idade, a cultura corporal, a maturação e os interesses da criança” (BARRETO, 2012, p.29). Acrescentando-se que o movimento tem expressividade e ao ser aplicado tem também sua intencionalidade a ser entendida. Segundo Bastos Filho e Sá (2001, p. 36) “[...] a psicomotricidade neste caso pensada como a relação entre o pensamento e a ação, onde as emoções estão envolvidas”. A mente somando-se ao corpo formam um só organismo, dessa forma, compreende-se que ambos se complementam e se desenvolvem de maneira interdependente. para poder conquistar suas práticas lúdicas.

O lúdico é relevante para todas as crianças na Educação Infantil, elas se reconhecem com atividades que com tais dinâmicas. Brincar é uma atividade

eficaz e agradável. Um brinquedo sem contexto não tem valor algum, se não tiver uma história, um enquadramento, uma motivação, ela será apenas um objeto sem valor. Desde o instante em que a criança inicia suas experiências e interações com o meio ao seu redor, começa também seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, então passará a ter vida. Ela vai gostar ou porque é próprio para a idade dela e está curiosa, ou foi motivada por um adulto que no caso, o professor. “Através da brincadeira podemos saber como as crianças veem o mundo e como gostariam que fosse expressando a forma como pensam, organizam e entendem esse mundo” (FANTIN, 2000, p. 53).

A descontração que a brincadeira proporciona, a criança pode se sujeitar às regras vivenciadas, como também pode opinar, ajudar criar outras conforme a necessidade dela e a do grupo. A brincadeira também serve para entender certas convenções em sociedade, já que a criança ao brincar imita o adulto. O pesquisador informa que “O desenvolvimento global [...] a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança (NEGRINE, 2002, p.19).

Nesse momento de descontração para a criança em que ela está brincando, porém criando, o professor deve observá-la muito, ficar atento ao seu comportamento, para saber como está seu amadurecimento. “A garantia de espaço da brincadeira na pré-escola é a garantia de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente” (WAJSKOP, 2009, p.104).

Nesse sentido, pode-se perceber o quanto o professor deve estar envolvido com a ludicidade para que o aluno possa absorver também o mesmo entusiasmo didático. O professor deve a todo momento ser um incentivador do crescimento do aluno. Haetinger e Haetinger (2008) falam que a evolução da criança vai depender também do afeto envolvido no espaço escolar, pois somente assim ela vai acreditar nas atitudes do adulto/professor. Tem que se estabelecer uma relação de confiança entre ambos. “Brincar estimula os reflexos perceptivos, motores, intelectuais e sociais da criança ajudam - a conhecer a si

mesma e a explorara suas próprias emoções" (HAETINGER; HAETINGER, 2008 p.34).

O ato de brincar e a brincadeira são práticas educativas que podem se explorar questões coletivas e individuais. Não se aprende quando o professor determina, cada aluno tem seu ritmo e sua história de vida. A maneira que vai se transformar os recursos didáticos em aprendizagem, vai depender das mediações que o professor vai construir com ele, por isso a razão de se ter a educação psicomotora, porque "a psicomotricidade é o relacionar-se por meio da ação, como uma forma de desenvolver a percepção e a compreensão sobre si mesma e o ambiente ao seu redor, de unificação do ser, que é corpo-mente-espírito-natureza-sociedade. É a solidariedade original e profunda entre o pensamento e a ação" (BARRETO et al, 2012, p.19). Os dois estão vinculados com a aprendizagem e avanço discente.

Nesse caso, o ato lúdico na aprendizagem não pode ser forçado, tem que ser natural, espontâneo. Uma atividade que provoque desprazer na criança, é traumático e consequentemente vai gerar aversão pela escola em si. O ensino lúdico tem que ser incentivado e conduzido de forma prazerosa sem que a criança perceba que está sendo cobrada. "Só com a "natureza" biológica, para garantir o duplo progresso da consciência e da inteligência, quando constatamos como toda norma moral tanto quanto toda lógica são produtos da cooperação (PIAGET, 2010, p. 300).

São grandes as possibilidades de se trabalhar o lúdico com a criança, porém é preciso encontrar uma maneira pedagógica para que isso aconteça e não de maneira aleatória, sem consistência. Para Friedmann (2003, p.45): "Há um aspecto ao qual se deve dar especial atenção quando se trabalha com as atividades lúdicas de forma mais consciente: o caráter de prazer e ludicidade que elas têm na vida da criança". A função escolar é promover o desenvolvimento da criança, por meio da ludicidade.

Pois bem, nota-se que a psicomotricidade está intimamente relacionada com as práticas infantis no que dizem respeito ao pensamento e afetividade, porque a criança vai se desenvolver ao mesmo tempo intelectual e fisicamente,

como fará, por exemplo, para direcionar seus movimentos, pode se equilibrar, saber onde pisa, maneira de proceder diante de uma dinâmica motora. Todos esses fatores que envolvem as expressões motoras, apresentam regularidade com ações psíquicas e intelectuais (SANTOS; CAVALARI, 2010).

Nessa configuração, a ludoterapia apresenta-se como uma importante ferramenta no desenvolvimento infantil, pois utiliza atividades lúdicas, jogos e brincadeiras como meios de favorecer a expressão emocional, a socialização e o fortalecimento das habilidades cognitivas e motoras. Ao integrar aspectos afetivos, corporais e psicológicos, essa prática contribui para que a criança desenvolva autonomia, segurança e interação com o ambiente, especialmente em propostas voltadas à educação inclusiva. Além disso, a ludoterapia possibilita experiências significativas que auxiliam na construção da aprendizagem de forma prazerosa e adequada às necessidades individuais de cada criança. Assim, “a ludoterapia é um processo facilitador às demais terapias” (SILVA; BARROSO, 2017, p.5).

No contexto da educação inclusiva, a ludoterapia destaca-se como uma importante prática de apoio ao desenvolvimento infantil, pois favorece a expressão de sentimentos, a interação social e o fortalecimento das capacidades cognitivas e motoras por meio de atividades lúdicas. Nesse sentido, compreende-se que “a ludoterapia é uma estratégia terapêutica de uso multiprofissional que possibilita o acolhimento psicológico infantil e o bem-estar físico e emocional, sendo sua principal ferramenta a brincadeira” (BRAGA et al, 2024, p. 2). Assim, o brincar torna-se um recurso fundamental para promover aprendizagens significativas, estimular a autonomia e contribuir para o desenvolvimento integral da criança em diferentes contextos educacionais.

Diz a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade que é “a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo”. Relaciona-se ao processo de maturação do indivíduo, onde o corpo físico é a base das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas alicerçadas em três elementos essenciais: o movimento corporal, os processos intelectuais e os aspectos afetivos. O termo

"psicomotricidade" aparece historicamente no início do século XIX a partir da necessidade da medicina neurológica em nomear as zonas do córtex cerebral situadas mais além das regiões motoras (SANTOS; CAVALARI, 2010).

Wajskop (2009) defende que correr, saltar, escalar, levantar peso, carregar, pendurar e arremessar são os sete movimentos naturais inerentes ao ser humano, cabendo ao professor moldar e tornar eficiente sua execução por meio do aperfeiçoamento constante. O autor ainda ressalta que a sobrevivência do homem primitivo estava diretamente ligada ao seu desenvolvimento psicomotor. Nesse contexto, é fundamental considerar também a educação inclusiva, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, cognitivas, emocionais ou sensoriais., tenham acesso a práticas pedagógicas adaptadas que favoreçam o desenvolvimento desses movimentos (MANTOAN et al, 2006).

O professor, portanto, assume um papel ainda mais significativo ao criar estratégias que promovam a participação de todos, respeitando os diferentes ritmos e potencialidades, assegurando que o movimento e a psicomotricidade sejam explorados de forma acessível, segura e acolhedora dentro do ambiente educacional inclusivo. Infere-se que:

> Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas deferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência, física, para os que têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com outro (MANTOAN et al, 2006, p. 96).

Com o desenvolver das descobertas sobre o funcionamento do aparelho nervoso, conhecido cientificamente como “neurofisiologia”, a medicina constata em suas pesquisas a possibilidade de haver diferentes disfunções graves do aparelho cerebral independentemente de o cérebro estar visível ou claramente lesionado (SANTOS; CAVALARI, 2010).

Nesse sentido são apontadas dificuldades nas atividades motoras, em que o “esquema anátomo-clínico” que determinava haver para cada sintoma

uma lesão localizada em determinada região cerebral, já era insuficiente para explicar alguns desses fenômenos patológicos (SANTOS; CAVALARI, 2010).

Em razão dessas descobertas oriundas da necessidade médica, no final do século XIX, a medicina se apressou em descobrir uma área que explicasse certos fenômenos clínicos. Surge então pela primeira vez o termo "psicomotricidade" que dentro dessa linha aparecia com o objetivo de prevenir e/ou corrigir as dificuldades ou deficiências provenientes de disfunções cerebrais (SANTOS; CAVALARI, 2010).

Por esta perspectiva, na psicomotricidade o sujeito é considerado como um ser integrado em seu corpo, ou seja, bom desenvolvimento psicomotor resulta num bom desenvolvimento escolar. Portanto, trabalhar atividades motoras com crianças, como jogos, brincadeiras e movimentos, contribui para o seu desenvolvimento neuromotor, pois essas estimulam o equilíbrio, o reflexo, a lateralidade, dentre outros requisitos importantes para o desempenho intelectual do indivíduo (HAETINGER; HAETINGER, 2008).

De acordo com Wallon (2005), o desenvolvimento humano ocorre pela integração entre movimento, pensamento e linguagem, elementos que se apresentam de forma interligada no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, as ações corporais possuem papel essencial na construção das capacidades cognitivas e emocionais, evidenciando que motricidade, afetividade e inteligência evoluem de maneira conjunta ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Considerado um dos pioneiros no estudo da psicomotricidade, Wallon (2005) reforça a importância do aspecto afetivo como antecedente a qualquer tipo de comportamento, pois considera que o afeto é o circuito relacional que possibilita a relação da criança com adulto, com o meio físico e com outras crianças. Assim:

> Essa definição lhe concede associar o movimento ao afeto, à emoção, ao ambiente e aos costumes do indivíduo, visto que na sua teoria, há uma evolução tônica e corporal denominada "diálogo corporal" e que integra "o prelúdio da comunicação verbal" (fala através dos gestos). Essa relação é fundamental na gênese psicomotora, pois na evolução da criança estão relacionadas: a motricidade, a afetividade e a inteligência (WALLON, 2005, p. 33).

Nesse contexto, a ludoterapia apresenta-se como uma importante estratégia de intervenção no desenvolvimento infantil, pois utiliza o brincar como meio de favorecer a expressão emocional, a interação social e o fortalecimento das capacidades cognitivas e motoras. As contribuições de Henri Wallon evidenciam que movimento, pensamento e afetividade estão profundamente relacionados no processo de aprendizagem, demonstrando que a criança se desenvolve por meio das experiências corporais, emocionais e sociais vivenciadas no contato com o outro e com o ambiente. Dessa forma, ao integrar práticas psicomotoras e atividades lúdicas, a ludoterapia contribui para o desenvolvimento integral da criança, estimulando a comunicação, a construção da identidade, a autonomia e a superação de dificuldades emocionais e relacionais. No contexto da educação inclusiva, essas práticas favorecem a participação de todos os estudantes, fortalecendo vínculos afetivos, ampliando as possibilidades de aprendizagem e promovendo um ambiente escolar mais acolhedor, participativo e sensível às singularidades de cada criança (SILVA; BARROSO, 2017).

Na visão do psicomotricista, a criança integra sua singularidade a partir do seu convívio com o mundo externo e das atuações do outro sobre ela. Desponta, então, uma nova fase sobre o emprego da psicomotricidade na ação educativa, especialmente quando se trata do contexto da inclusão escolar. Vê-se que:

> A Psicomotricidade no espaço escolar busca estimular a capacidade relacional de alunos e professores. Insere-se no contexto educativo proporcionando um espaço para expressão corporal da criança e do adulto, na manifestação dos impulsos inconscientes que os levam à busca do conhecimento, a afirmação da própria identidade e a superação de conflitos normais do desenvolvimento, potencializando o desejo para a aprendizagem. Deve, portanto, ser incluída no Currículo Escolar como uma atividade sistemática com fins preventivos e profiláticos (VIEIRA, et al, 2005.p. 141).

Nesse cenário, torna-se essencial que o professor compreenda e valorize as diferenças individuais, atuando de forma sensível, mediadora e propositiva. Cabe a ele adaptar as atividades psicomotoras às necessidades de cada aluno, promovendo oportunidades equitativas de participação e desenvolvimento. O

papel do professor vai além da aplicação de exercícios motores; ele deve ser um facilitador da aprendizagem, um observador atento e um promotor da autonomia, da autoestima e da integração social dos alunos, respeitando suas singularidades e garantindo um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Sob essa ótica:

> A inclusão é uma política que busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos". Na proposta de educação inclusiva, todos devem ter a possibilidade de integrar-se a um ensino regular, mesmo aquelas com deficiências ou transtornos do comportamento sem defasagem de idade em relação à série (SILVA 2012, p.233).

Nessa concepção, a ludoterapia constitui uma importante estratégia pedagógica e terapêutica no processo de ensino e aprendizagem, pois utiliza o lúdico como recurso para estimular o desenvolvimento emocional, cognitivo, motor e social das crianças. Por meio das brincadeiras, jogos e atividades interativas, a criança consegue expressar sentimentos, desenvolver a criatividade e fortalecer sua participação no ambiente escolar de maneira mais significativa e acolhedora (SILVA; BARROSO, 2017).

Nesse sentido, compreende-se que a aprendizagem deve ocorrer de maneira agradável e motivadora, sem limitar ou impedir o desenvolvimento dos estudantes durante o processo educativo "não precisamos encarar a ludopedagogia como uma arte de brincar, limitada entre brincadeiras e brinquedos, mas, em uma arte de ensinar, diferenciando do tradicionalista das aulas expositivas, monótonas e improdutivas natureza de mediador do conhecimento, oferecendo pontes novas ao seu educando" (SOBRAL, 2011, p. 4). Nesse aspecto, "o aluno deve ser estimulado com a criatividade do educador, assumindo sua natureza de mediador do conhecimento, oferecendo pontes novas ao seu educando" (*Ibidem).* Dessa forma, a ludoterapia favorece práticas educativas mais inclusivas, dinâmicas e humanizadas, contribuindo para uma aprendizagem prazerosa e significativa (BRAGA *et al*, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade possui grande importância na Educação Infantil, pois contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social da criança por meio do movimento e das experiências corporais. Em uma perspectiva inclusiva, essa prática possibilita que todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência ou dificuldades específicas, participem das atividades de acordo com suas necessidades e potencialidades. Nesse contexto, a ludoterapia também se destaca como recurso essencial, utilizando jogos, brincadeiras e atividades lúdicas para favorecer a expressão emocional, a socialização e a construção da aprendizagem de maneira prazerosa e significativa. Para que isso ocorra, o ambiente escolar deve ser acolhedor, acessível e estimulante, promovendo sentimentos de pertencimento e participação. O professor exerce papel fundamental ao utilizar diferentes linguagens, como música, dança, teatro, histórias e brincadeiras, despertando o interesse da criança e fortalecendo vínculos afetivos no processo educativo.

Para mais, o uso de recursos lúdicos favorece a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tornando esse momento mais leve e motivador para os estudantes. As brincadeiras, os jogos e as práticas psicomotoras auxiliam no desenvolvimento da criatividade, imaginação, autonomia e convivência social, ensinando a criança a respeitar regras, diferenças e trabalhar em grupo. A pesquisa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica qualitativa, evidenciou que a integração entre psicomotricidade, ludicidade e ludoterapia fortalece a inclusão escolar e promove aprendizagens mais humanizadas. Conclui-se, portanto, que a educação psicomotora associada às práticas lúdicas constitui um importante instrumento para o desenvolvimento integral da criança, tornando a escola um espaço mais dinâmico, acolhedor e favorável ao crescimento físico, afetivo, intelectual e social de todos os alunos.

os jogos, as brincadeiras e as práticas lúdicas desempenham papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, favorecendo aspectos psicomotores, cognitivos, afetivos e sociais. Ao considerar uma perspectiva inclusiva, observa-se que essas estratégias contribuem para a

participação de todos os alunos, respeitando suas singularidades, ritmos e necessidades no processo de aprendizagem. Dessa forma, a pesquisa permitiu analisar que a utilização de recursos lúdicos e psicomotores, aliados à ludoterapia e à mediação docente, fortalece práticas pedagógicas mais acolhedoras, participativas e significativas, promovendo a inclusão e ampliando as possibilidades de desenvolvimento infantil no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sônia Jussara; ZIMMERMANN, Cláudia; CARTIER, Eliane; NUNES, César. A importância da psicomotricidade para crianças de 0 a 3 anos. *EFDeportes.com,* **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 15, n. 166, 2012. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd166/a-importancia-da-psicomotricidade-para-criancas.htm. Acesso em: 3 set. 2025.

BASTOS FILHO, A.; SÁ, C. M. F. de. **Psicomovimentar.** São Paulo: Papirús Editora, 2001.

BRAGA, Mariana Toniazzo; SILVA, Stéfany Pelegrini da; SANTOS, Ingrid Leticia Fernandes dos; CRUZ, Gênesis Vivianne Soares Ferreira. A ludoterapia e o brincar sob o olhar de crianças e adolescentes hospitalizados. **Repositório Digital Univag**, 2024. Disponível em: Repositório Digital Univag. Acesso em: 25 maio 2026.

FANTIN, Mônica. **O mundo da brincadeira**: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FRIEDMANN, Adriana**. A arte de brincar**. São Paulo: Vozes, 2003.

HAETINGER, Daniela; HAETINGER, Max Günther. **Jogos recreação e lazer**. 2ª edição, Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2008.

HARROW, Anita J. **Educação e Reeducação num Enfoque Psicopedagógico.** 20 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MANTOAN, Teresa Egler; PRIETO, Rosângela Gavioli In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem** e **Desenvolvimento Infantil**. Prodil. Vol. 3. Corpo na Educação. Infantil. EUCS. Caxias do Sul, 2002.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

SANTOS, E. L. S.; CAVALARI, N. Psicomotricidade e Educação Infantil**.** **Caderno Multidisciplinar de Pós-graduação da UCP**. Pitanga: v. 1, nº 3, p. 149/163. Março, 2010.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, F. K. U; BARROSO, A. C. Contribuição da Ludoterapia no autismo infantil. Saber Humano: **Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti**, [S. l.], v. 7, n. 11, p. 210–224, 2017. DOI: 10.18815/sh.2017v7n11.217. Disponível em: https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/217-830-1. Acesso em: 23 out. 2024.

SOBRAL, Alissandra S. S. et al. **A Ludopedagogia como Instrumento Pedagógico**: o papel do professor nesse contexto. Sergipe: 2011. Disponível em: http://www.educonufs.com.br./ Acesso em 25 mai. 2026.

VIEIRA, J. I; BATISTA, M.I.B.; LAPIERRE, A. **Psicomotricidade Relacional**: A Teoria de uma Prática. Curtiba: UFPR, 2005.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-escola**. 3 Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

ECOLOGIA E SUSTENTABILIDADE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II

CLARA MARIA ALMEIDA SANTOS

RESUMO

A ecologia constitui um campo fundamental para a compreensão das relações entre os seres vivos e o meio ambiente, sendo essencial no enfrentamento das problemáticas ambientais contemporâneas. Este artigo tem como objetivo analisar os principais conceitos ecológicos, discutir os impactos ambientais decorrentes das ações humanas e refletir sobre a importância da educação ambiental no contexto escolar, especialmente no Ensino Fundamental II. A metodologia adotada baseia-se em revisão bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da área ambiental. Os resultados apontam que a degradação ambiental está diretamente relacionada ao modelo de desenvolvimento econômico vigente, destacando-se problemas como desmatamento, poluição e mudanças climáticas. Conclui-se que a educação ambiental é uma ferramenta essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuar na preservação do meio ambiente.

Palavras-chave: Ecologia. Sustentabilidade. Educação Ambiental. Meio Ambiente. Impactos Ambientais.

ABSTRACT

Ecology is a fundamental field for understanding the relationships between living beings and the environment, being essential in addressing contemporary environmental issues. This article aims to analyze the main ecological concepts, discuss environmental impacts resulting from human actions, and reflect on the importance of environmental education in the school context, especially in elementary education. The methodology is based on a qualitative bibliographic review. The results indicate that environmental degradation is directly related to the current economic development model, highlighting issues such as deforestation, pollution, and climate change. It is concluded that environmental education is essential for the formation of critical and conscious citizens.

Keywords: Ecology. Sustainability. Environmental Education.

INTRODUÇÃO

A ecologia é uma ciência que estuda as interações entre os seres vivos e o meio ambiente, sendo fundamental para a compreensão da dinâmica dos ecossistemas. Com o avanço das atividades humanas, especialmente após a Revolução Industrial, os impactos ambientais tornaram-se cada vez mais intensos, comprometendo a qualidade de vida no planeta.

Atualmente, problemas como aquecimento global, perda da biodiversidade e poluição ambiental evidenciam a necessidade urgente de mudanças nos padrões de consumo e produção. Nesse contexto, a ecologia surge não apenas como um campo científico, mas também como um instrumento de conscientização social.

No âmbito educacional, a abordagem da ecologia no Ensino Fundamental II é essencial para a formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de compreender os desafios ambientais e atuar de forma responsável.

Diante disso, este artigo busca discutir os fundamentos da ecologia, analisar os principais problemas ambientais e refletir sobre a importância da educação

ambiental na formação cidadã.

CONCEITO DE ECOLOGIA

O termo ecologia foi introduzido por Ernst Haeckel em 1866 e é definido como o estudo das relações entre os seres vivos e o meio ambiente. Trata-se de uma ciência interdisciplinar que integra conhecimentos da biologia, geografia, química e física, permitindo compreender como os organismos interagem nos ecossistemas, considerando tanto os fatores bióticos, como os seres vivos, quanto os fatores abióticos, como clima, solo e água.

Os ecossistemas são sistemas naturais formados pela interação entre organismos vivos e o ambiente físico, podendo ser classificados em terrestres ou aquáticos. Seus principais componentes são os produtores, organismos autotróficos como as plantas; os consumidores, organismos heterotróficos que se alimentam de outros seres vivos; e os decompositores, como fungos e bactérias, responsáveis pela reciclagem da matéria orgânica. Esses elementos garantem o funcionamento dos ciclos naturais, como o ciclo da água e o ciclo do carbono.

As cadeias alimentares representam a transferência de energia entre os organismos de forma linear, enquanto as teias alimentares demonstram relações mais complexas, conectando diferentes cadeias. A energia flui de maneira unidirecional, iniciando nos produtores e passando pelos diversos níveis tróficos.

A biodiversidade corresponde à variedade de formas de vida no planeta, incluindo diversidade genética, de espécies e de ecossistemas, sendo essencial para a manutenção do equilíbrio ecológico e para a estabilidade dos ecossistemas. Sua conservação é fundamental para garantir a continuidade dos processos naturais e a resiliência dos ambientes diante de perturbações externas.

Entretanto, as atividades humanas têm provocado alterações significativas no meio ambiente. Entre os principais impactos destacam-se o desmatamento, que contribui para a perda da biodiversidade e para as

mudanças climáticas; a poluição, que afeta o ar, a água e o solo, principalmente em decorrência de atividades industriais e urbanas; e as mudanças climáticas, resultantes do aumento dos gases de efeito estufa na atmosfera, que intensificam o aquecimento global e geram consequências de grande escala para os ecossistemas e para a vida no planeta.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A educação ambiental é fundamental para promover a conscientização sobre a importância da preservação do meio ambiente e deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento. No Ensino Fundamental II, essa abordagem contribui para formar cidadãos mais críticos e responsáveis, capazes de compreender a relação entre sociedade e natureza e de atuar em prol da sustentabilidade.

Os ciclos biogeoquímicos são processos naturais responsáveis pela circulação de elementos químicos essenciais à vida, como carbono, nitrogênio, oxigênio e água, garantindo a manutenção dos ecossistemas e o equilíbrio ambiental. O ciclo do carbono, por exemplo, envolve processos como fotossíntese, respiração e decomposição. De acordo com Odum (2012), o equilíbrio desse ciclo é fundamental para a regulação do clima global, sendo diretamente afetado pelas atividades humanas, como a queima de combustíveis fósseis. Já o ciclo do nitrogênio depende da ação de bactérias fixadoras, que transformam o nitrogênio atmosférico em formas utilizáveis pelos seres vivos. Alterações nesses ciclos podem gerar impactos significativos, como o aumento do efeito estufa e a eutrofização de ambientes aquáticos.

A sucessão ecológica refere-se ao processo gradual de mudanças na composição de espécies em um determinado ambiente ao longo do tempo, podendo ser classificada em primária, quando ocorre em ambientes sem vida prévia, e secundária, quando acontece em áreas previamente ocupadas. Segundo Ricklefs (2010), a sucessão ecológica demonstra a capacidade de recuperação dos ecossistemas, embora essa regeneração possa ser

comprometida por ações humanas intensas.

As relações ecológicas, por sua vez, são interações entre os seres vivos e podem ser classificadas em harmônicas e desarmônicas. Entre as principais relações destacam-se o mutualismo, em que ambas as espécies se beneficiam; o comensalismo, em que uma se beneficia sem prejudicar a outra; o parasitismo, em que uma espécie se beneficia causando prejuízo à outra; e a predação, em que um organismo se alimenta de outro. Essas relações são essenciais para o equilíbrio ecológico e para a dinâmica dos ecossistemas, demonstrando a complexidade das interações que sustentam a vida no planeta.

A inserção da educação ambiental no Ensino Fundamental II também contribui para o desenvolvimento de valores éticos e sociais, estimulando nos estudantes a percepção de que suas ações individuais e coletivas têm impacto direto sobre o meio ambiente. Essa abordagem favorece a construção de uma consciência crítica voltada para práticas sustentáveis, como o consumo responsável, a redução de resíduos e a preservação dos recursos naturais. Além disso, ao relacionar os conteúdos teóricos com situações práticas do cotidiano, a educação ambiental fortalece o vínculo entre conhecimento científico e cidadania, preparando os alunos para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos de forma mais consciente e participativa.

IMPACTOS AMBIENTAIS

A perda da biodiversidade é um dos maiores desafios ambientais da atualidade. Segundo dados de organismos internacionais, milhares de espécies são extintas anualmente em decorrência da ação humana. As principais causas incluem a destruição de habitats, a poluição, as mudanças climáticas e a introdução de espécies exóticas. De acordo com Primack (2014), a redução da biodiversidade compromete a estabilidade dos ecossistemas e afeta diretamente a sobrevivência humana, uma vez que a diversidade biológica é essencial para a manutenção dos processos ecológicos e para a oferta de recursos naturais indispensáveis à vida.

O crescimento desordenado das cidades também tem provocado sérios impactos ambientais. A urbanização acelerada resulta na impermeabilização do solo, no aumento da poluição e na redução das áreas verdes, gerando problemas como enchentes, ilhas de calor e degradação da qualidade de vida. Esses efeitos demonstram como a falta de planejamento urbano pode comprometer tanto o equilíbrio ambiental quanto o bem-estar das populações.

Outro fator relevante é o modelo de consumo atual, que se apresenta como um dos principais responsáveis pela degradação ambiental. A lógica do consumo excessivo gera exploração intensiva dos recursos naturais, colocando em risco sua disponibilidade futura. Nesse contexto, surge o conceito de desenvolvimento sustentável, definido por Brundtland (1987) como aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras. Essa perspectiva busca conciliar crescimento econômico, justiça social e preservação ambiental, constituindo-se como alternativa viável para enfrentar os desafios contemporâneos.

A educação ambiental, nesse cenário, deve ir além da simples transmissão de conteúdos, promovendo a formação de valores, atitudes e práticas sustentáveis. Segundo a Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999), ela deve estar presente em todos os níveis de ensino, de forma integrada e contínua, estimulando a participação ativa dos estudantes na construção de uma consciência ecológica.

Entre as estratégias pedagógicas mais eficazes destacam-se as aulas de campo, os projetos interdisciplinares, os experimentos práticos e o uso de tecnologias digitais, que tornam o aprendizado mais significativo e estimulam o protagonismo dos alunos.

A abordagem crítica da educação ambiental, por sua vez, busca desenvolver a consciência social e política dos estudantes, incentivando a reflexão sobre as causas estruturais dos problemas ambientais. De acordo com Loureiro (2004), essa perspectiva contribui para a formação de cidadãos capazes de atuar na transformação da realidade, promovendo mudanças efetivas em direção a uma sociedade mais justa e sustentável.

ECOLOGIA, ECONOMIA E SOCIEDADE: UMA ANÁLISE CRÍTICA

A relação entre ecologia e economia tem sido objeto de intensos debates no campo acadêmico, especialmente diante da crise ambiental global. O modelo econômico predominante, baseado no crescimento contínuo e na exploração intensiva dos recursos naturais, mostra-se incompatível com a sustentabilidade ambiental. Segundo Sachs (2009), o desenvolvimento sustentável exige uma redefinição dos padrões de produção e consumo, incorporando dimensões sociais, econômicas e ambientais de forma integrada.

Nesse sentido, a sustentabilidade não pode ser compreendida apenas como preservação ambiental, mas como um processo que envolve justiça social e equidade. A lógica capitalista, centrada no lucro e na expansão do consumo, contribui diretamente para a degradação ambiental, uma vez que a exploração excessiva dos recursos naturais, aliada à geração de resíduos em larga escala, compromete a capacidade de regeneração dos ecossistemas.

Além disso, os impactos ambientais não afetam todas as populações de maneira igual, sendo as comunidades vulneráveis as mais atingidas por problemas como poluição, falta de saneamento e eventos climáticos extremos. Dessa forma, a crise ambiental também se configura como uma crise social.

As mudanças climáticas representam um dos maiores desafios da contemporaneidade. O aumento da temperatura média global está diretamente relacionado à emissão de gases de efeito estufa, como dióxido de carbono e metano. De acordo com estudos científicos amplamente reconhecidos, as principais causas dessas mudanças incluem a queima de combustíveis fósseis, o desmatamento, a agropecuária intensiva e a industrialização. Essas alterações têm provocado a elevação do nível do mar, eventos climáticos extremos, secas prolongadas e perda de biodiversidade. Segundo Odum (2012), a estabilidade dos ecossistemas depende de um equilíbrio delicado, que vem sendo constantemente ameaçado pelas ações humanas.

Nesse contexto, a ética ambiental surge como um campo fundamental para repensar a relação entre ser humano e natureza. Ela propõe uma mudança de paradigma, passando de uma visão antropocêntrica para uma perspectiva mais integrada e sustentável. De acordo com Loureiro (2004), a construção de uma consciência ambiental crítica depende da reflexão ética sobre os impactos das ações humanas, o que implica reconhecer que os recursos naturais são finitos e que seu uso deve ser responsável. A responsabilidade ambiental não é apenas individual, mas também coletiva e institucional, exigindo que governos, empresas e sociedade civil atuem conjuntamente na busca por soluções sustentáveis.

As políticas públicas desempenham papel essencial na proteção do meio ambiente. No Brasil, a legislação ambiental é considerada uma das mais avançadas do mundo, embora sua aplicação ainda enfrente desafios. Entre os principais instrumentos destacam-se a Política Nacional do Meio Ambiente, a Política Nacional de Educação Ambiental e o Código Florestal. No entanto, a efetividade dessas políticas depende de fiscalização, investimento e participação social, sem os quais sua implementação se torna limitada.

A tecnologia, por sua vez, pode atuar tanto como fator de degradação quanto como ferramenta de solução ambiental. Entre as principais inovações sustentáveis destacam-se as energias renováveis, como solar e eólica, a agricultura sustentável, as tecnologias de reciclagem e o desenvolvimento de cidades inteligentes. Segundo Sachs (2009), o avanço tecnológico deve estar alinhado aos princípios da sustentabilidade, evitando a intensificação dos impactos ambientais e contribuindo para a construção de um modelo de desenvolvimento mais equilibrado e responsável.

TECNOLOGIA E SUSTENTABILIDADE

A tecnologia pode atuar tanto como fator de degradação quanto como ferramenta de solução ambiental. Entre as principais inovações sustentáveis destacam-se as energias renováveis, como solar e eólica, a agricultura

sustentável, as tecnologias de reciclagem e o desenvolvimento de cidades inteligentes. Segundo Sachs (2009), o avanço tecnológico deve estar alinhado aos princípios da sustentabilidade, evitando a intensificação dos impactos ambientais e contribuindo para a construção de modelos de desenvolvimento mais equilibrados.

O ensino de ecologia exige uma abordagem interdisciplinar, integrando conhecimentos de diferentes áreas e permitindo uma compreensão mais ampla dos problemas ambientais, o desenvolvimento do pensamento crítico e a articulação entre teoria e prática. No contexto escolar, essa integração pode ser realizada por meio de projetos que envolvam disciplinas como Ciências, Geografia, História e Matemática, favorecendo uma visão holística e aplicada dos conteúdos.

Entre os principais desafios do ensino de ecologia na atualidade destacam-se a falta de formação específica de professores, a escassez de recursos didáticos, a abordagem superficial dos conteúdos e a desconexão entre teoria e realidade. Estudos educacionais apontam a necessidade de investir em metodologias ativas que promovam o protagonismo dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e conectado às questões ambientais contemporâneas.

A educação ambiental possui potencial transformador, pois contribui para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade. Ela deve promover consciência crítica, participação social e mudança de comportamento, sendo considerada pela legislação brasileira como permanente e integrada ao currículo escolar. Essa perspectiva reforça o papel da escola como espaço de construção de valores e práticas voltadas para a preservação ambiental e para a transformação social.

A ecologia, por sua vez, oferece subsídios importantes para a construção de um futuro sustentável. Por meio dela, é possível compreender os limites do planeta e desenvolver estratégias para sua preservação. Entre as principais contribuições destacam-se a conservação da biodiversidade, o uso sustentável dos recursos naturais e a mitigação das mudanças climáticas, elementos

fundamentais para garantir a continuidade da vida e a qualidade ambiental para as próximas gerações.

ECOLOGIA POLÍTICA E CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS

A ecologia política emerge como um campo de estudo que analisa as relações de poder envolvidas na apropriação e uso dos recursos naturais. Diferentemente de abordagens puramente biológicas, essa perspectiva considera fatores sociais, econômicos e políticos que influenciam diretamente as questões ambientais. Segundo autores contemporâneos, os conflitos socioambientais decorrem da disputa por territórios e recursos, envolvendo diferentes atores sociais, como comunidades tradicionais, empresas e o Estado.

Esses conflitos evidenciam desigualdades estruturais, nas quais grupos vulneráveis frequentemente sofrem os maiores impactos ambientais. No contexto brasileiro, observa-se a ocorrência de conflitos relacionados ao desmatamento, à mineração e à expansão do agronegócio, processos que resultam em deslocamento de populações, perda de biodiversidade e degradação ambiental.

A globalização intensificou a circulação de bens, serviços e capitais, contribuindo para o crescimento econômico em diversas regiões, mas também ampliando os impactos ambientais em escala global. A produção em larga escala e o aumento do consumo resultaram em maior exploração dos recursos naturais e na geração de resíduos, enquanto a transferência de atividades poluentes para países em desenvolvimento evidencia uma desigualdade ambiental global.

De acordo com Sachs (2009), é necessário repensar o modelo de globalização, buscando alternativas que conciliem desenvolvimento econômico e sustentabilidade, de modo a reduzir os efeitos negativos sobre o meio ambiente e sobre as populações mais vulneráveis.

Nesse cenário, a educação ambiental crítica propõe uma abordagem que ultrapassa o ensino tradicional, incentivando a reflexão sobre as causas estruturais dos problemas ambientais. Essa perspectiva busca desenvolver

consciência crítica, estimular a participação social e promover a transformação da realidade.

Segundo Loureiro (2004), a educação ambiental deve contribuir para a emancipação dos sujeitos, permitindo que compreendam seu papel na sociedade e atuem na construção de um mundo mais sustentável.

A interdisciplinaridade também se mostra fundamental para o ensino de ecologia, pois permite integrar diferentes áreas do conhecimento e ampliar a compreensão dos fenômenos ambientais. Entre as práticas inovadoras destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, as metodologias ativas, o ensino híbrido e a gamificação, estratégias que tornam o ensino mais dinâmico e significativo, aproximando os conteúdos da realidade dos estudantes e favorecendo a construção de uma consciência ambiental crítica e transformadora.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA

A formação cidadã está diretamente relacionada à educação ambiental, pois ao compreender os impactos de suas ações os indivíduos tornam-se mais conscientes e responsáveis. A cidadania ambiental envolve participação em decisões coletivas, adoção de práticas sustentáveis e defesa do meio ambiente. Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental na formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade, atuando como espaço de construção de valores e atitudes voltados para a preservação da vida e dos recursos naturais.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela Organização das Nações Unidas, representam um compromisso global para enfrentar desafios sociais e ambientais. Entre os principais objetivos relacionados à ecologia destacam-se a ação contra a mudança global do clima, a proteção da vida terrestre, a garantia de água limpa e saneamento e o incentivo ao consumo responsável. Esses objetivos reforçam a importância da integração entre desenvolvimento econômico, justiça social e preservação ambiental, apontando para a necessidade de políticas e práticas que conciliem crescimento

e sustentabilidade.

No contexto brasileiro, a crise ambiental apresenta características particulares. O país, que possui uma das maiores biodiversidades do planeta, enfrenta sérios desafios como o desmatamento da Amazônia, as queimadas, a poluição urbana e a crise hídrica. Esses problemas estão diretamente relacionados ao modelo de desenvolvimento adotado e à falta de fiscalização ambiental efetiva, o que compromete a conservação dos recursos naturais e a qualidade de vida da população.

A educação ambiental não deve se restringir ao ambiente escolar, podendo ser desenvolvida em comunidades por meio de projetos sociais e ações coletivas. Exemplos incluem a coleta seletiva, as hortas comunitárias e as campanhas de conscientização, práticas que fortalecem o vínculo entre escola e comunidade e promovem transformação social. Essa dimensão comunitária amplia o alcance da educação ambiental e contribui para a construção de uma cultura de sustentabilidade.

O conceito de limites planetários refere-se à capacidade do planeta de suportar as atividades humanas sem comprometer seu equilíbrio. Atualmente, diversos desses limites já foram ultrapassados, como a emissão de gases de efeito estufa e a perda de biodiversidade, o que evidencia a urgência de mudanças estruturais nos padrões de produção e consumo. Reconhecer esses limites é essencial para orientar políticas públicas, práticas sociais e iniciativas educativas voltadas para a sustentabilidade, garantindo a preservação dos ecossistemas e a continuidade da vida no planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ecologia é essencial para compreender os desafios ambientais contemporâneos e buscar soluções sustentáveis. A análise realizada ao longo deste trabalho evidencia que a crise ambiental é resultado de múltiplos fatores interligados, incluindo aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. Nesse contexto, a educação ambiental desempenha papel fundamental, pois possibilita

a formação de sujeitos críticos e atuantes, capazes de compreender os limites do planeta e de adotar práticas responsáveis.

Conclui-se que somente por meio da educação será possível construir uma sociedade mais sustentável e consciente. Para isso, torna-se necessário investir em políticas públicas efetivas, promover a formação continuada de professores e garantir a integração da ecologia ao currículo escolar de forma interdisciplinar. Além disso, práticas comunitárias e projetos sociais devem ser estimulados, fortalecendo o vínculo entre escola e sociedade e ampliando o alcance da educação ambiental.

A sustentabilidade, conforme discutido, não pode ser entendida apenas como preservação ambiental, mas como um processo que envolve justiça social, equidade e responsabilidade coletiva. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU reforçam essa perspectiva, ao integrarem dimensões ambientais, sociais e econômicas em um compromisso global. Assim, a construção de um futuro sustentável depende da articulação entre educação, cidadania e políticas públicas, bem como da adoção de tecnologias alinhadas aos princípios da sustentabilidade.

Portanto, a ecologia oferece subsídios indispensáveis para enfrentar os desafios ambientais e sociais da atualidade. Sua contribuição vai além da compreensão científica dos ecossistemas, alcançando a formação cidadã e a transformação social. Somente por meio de uma educação ambiental crítica e transformadora será possível promover mudanças estruturais e garantir a continuidade da vida em condições dignas para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS BIBLOGRÁFICAS:

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. ***Política Nacional de Educação Ambiental.*** Brasília: MMA, 1999.

BRUNDTLAND, Gro Harlem. ***Nosso futuro comum.*** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. ***Educação ambiental e movimentos sociais***. São Paulo: Cortez, 2004.

ODUM, Eugene P. ***Ecologia*.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

PRIMACK, Richard B.; RODRIGUES, Efraim. ***Fundamentos de conservação da biodiversidade*.** Londrina: Editora Planta, 2001.

RICKLEFS, Robert. ***A economia da natureza*.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

SACHS, Ignacy. ***Caminhos para o desenvolvimento sustentável*.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

MUITO ALÉM DE MISTURAR: A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DAS MISTURAS HOMOGÊNEAS E HETEROGÊNEAS PARA A COMPREENSÃO DAS TRANSFORMAÇÕES FÍSICAS E QUÍMICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

DANIELE PRADO DOS REIS[5]

Resumo

O estudo das misturas homogêneas e heterogêneas constitui um dos conteúdos fundamentais para a compreensão dos fenômenos físicos e químicos abordados no Ensino Fundamental II. A identificação dos materiais presentes em uma mistura, bem como a observação de suas características macroscópicas, permite aos estudantes desenvolver habilidades de observação, classificação e interpretação de transformações da matéria. Este trabalho discute a importância pedagógica desse tema a partir de atividades experimentais realizadas com estudantes do Ensino Fundamental, nas quais diferentes materiais foram combinados e analisados quanto à uniformidade visual e à possibilidade de distinção de seus componentes. Os resultados indicam que a experimentação favorece a compreensão dos conceitos de misturas, substâncias, transformações físicas e transformações químicas, contribuindo para o desenvolvimento da alfabetização científica e da capacidade de interpretar fenômenos presentes no cotidiano.

Palavras-chave: misturas homogêneas; misturas heterogêneas; transformações físicas; transformações químicas; ensino de Ciências; alfabetização científica.

1. Introdução

A compreensão das propriedades da matéria constitui um dos pilares do ensino de Ciências no Ensino Fundamental II. Entre os conteúdos que possibilitam essa compreensão, destacam-se as misturas homogêneas e heterogêneas, temas

[5] Professora de ciências Ensino Fundamental II na Prefeitura de São Paulo

que servem como base para o estudo de transformações físicas, transformações químicas e processos de separação de materiais.

No cotidiano, os estudantes convivem constantemente com misturas, seja ao preparar alimentos, utilizar produtos de higiene, observar fenômenos ambientais ou manusear materiais presentes em suas residências. Entretanto, muitas vezes esses fenômenos são percebidos apenas de forma intuitiva, sem uma compreensão científica de suas características e implicações.

Nesse contexto, o ensino das misturas assume papel estratégico, pois possibilita aos alunos compreender como diferentes materiais podem ser combinados, identificados e transformados. Além disso, o tema oferece oportunidades para o desenvolvimento de práticas investigativas que estimulam a observação, a formulação de hipóteses e a construção de explicações fundamentadas em evidências (SOUZA, 2022).

O presente estudo tem como objetivo discutir a relevância do ensino de misturas homogêneas e heterogêneas para a compreensão das transformações físicas e químicas, destacando as contribuições das atividades experimentais para a aprendizagem dos estudantes.

2. Fundamentação teórica

A matéria e suas transformações constituem um dos eixos centrais do currículo de Ciências. A partir da observação dos materiais presentes no ambiente, os estudantes começam a compreender que a matéria pode apresentar diferentes propriedades e comportamentos.

A classificação das misturas representa uma etapa importante nesse processo, pois permite identificar semelhanças e diferenças entre os materiais e compreender como eles se organizam quando combinados.

Ao analisar misturas presentes no cotidiano, os estudantes desenvolvem habilidades relacionadas à observação, comparação, classificação e

interpretação de fenômenos, competências essenciais para a construção do pensamento científico.

As misturas podem ser classificadas em homogêneas ou heterogêneas de acordo com a distribuição visual de seus componentes. Nas misturas homogêneas, os componentes encontram-se distribuídos de maneira uniforme, formando apenas uma fase visível. Exemplos comuns incluem água com sal dissolvido, vinagre e ar atmosférico.

Nas misturas heterogêneas, é possível identificar visualmente duas ou mais fases, como ocorre em sistemas formados por água e óleo, areia e água ou granito.

A compreensão dessa classificação contribui para o entendimento de diversos fenômenos naturais e tecnológicos, além de servir como base para conteúdos mais avançados relacionados às transformações da matéria.

O estudo das misturas permite estabelecer conexões importantes com os conceitos de transformação física e transformação química. Nas transformações físicas, a composição química das substâncias permanece inalterada, ocorrendo apenas mudanças relacionadas ao estado físico, formato ou distribuição dos materiais.

Já nas transformações químicas ocorre a formação de novas substâncias, geralmente acompanhada por evidências como mudança de cor, formação de gases, produção de precipitados ou liberação de energia.

Ao compreender a constituição das misturas, os estudantes tornam-se mais capazes de identificar e interpretar as evidências que caracterizam diferentes tipos de transformações.

3. Metodologia

A atividade foi desenvolvida com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II durante as aulas de Ciências. Inicialmente, os alunos receberam diferentes materiais, como água, sal, açúcar, areia, óleo, corantes alimentícios e outros materiais de fácil acesso. Em grupos, foram convidados a formular hipóteses sobre o comportamento dos materiais quando combinados.

Posteriormente, realizaram misturas entre os diferentes componentes e registraram suas observações em tabelas previamente elaboradas. Os estudantes analisaram a aparência das misturas, verificando se era possível distinguir visualmente seus componentes, figura 1.

Figura 1: Estudantes observando uma mistura heterogênea

Fonte: autora (2026)

Após a classificação das misturas como homogêneas ou heterogêneas, os grupos discutiram as características observadas e relacionaram os resultados obtidos aos conceitos estudados.

Durante esse processo, observou-se que muitos alunos passaram a utilizar argumentos baseados em evidências para justificar suas classificações, citando

aspectos como transparência, uniformidade visual, presença de fases e sedimentação dos materiais. As discussões em grupo favoreceram a troca de ideias e a comparação entre diferentes interpretações dos fenômenos observados, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento. Em diversos momentos, os estudantes revisaram hipóteses formuladas inicialmente, ajustando suas conclusões a partir das evidências obtidas experimentalmente. Esse movimento demonstra a importância da investigação como estratégia de aprendizagem, uma vez que aproxima os alunos das práticas utilizadas na produção do conhecimento científico. Além disso, a atividade estimulou a observação cuidadosa, o registro sistemático de dados e o desenvolvimento da argumentação científica. A análise dos registros também revelou avanços na compreensão dos conceitos de fase, componente e mistura, frequentemente considerados abstratos pelos estudantes. Dessa forma, a experimentação contribuiu para tornar os conteúdos mais concretos e significativos, favorecendo uma aprendizagem mais participativa e contextualizada. Os registros produzidos pelos estudantes em fase de produção (Figura 2)

Figura 2: Desenhos elaborados pelos estudantes representando as observações realizadas durante os experimentos com misturas homogêneas e heterogêneas.

Fonte: Autora (2026)

4. Resultados

Os resultados evidenciaram elevado envolvimento dos estudantes durante a realização das atividades experimentais. Na etapa inicial, muitos alunos classificavam as misturas apenas com base em percepções intuitivas. Entretanto, à medida que observavam os materiais e discutiam suas características, passaram a utilizar critérios mais sistemáticos para realizar as classificações.

As misturas envolvendo água e sal ou água e açúcar foram identificadas como homogêneas pela maioria dos grupos, uma vez que os componentes deixavam de ser visualmente distinguíveis após a dissolução.

Por outro lado, sistemas formados por água e óleo ou água e areia foram facilmente reconhecidos como heterogêneos devido à presença de fases visíveis.

Durante as discussões, observou-se que os estudantes passaram a compreender que a simples mistura de materiais não implica necessariamente a ocorrência de uma transformação química. Essa percepção mostrou-se particularmente relevante para a diferenciação entre fenômenos físicos e químicos.

5. Discussão

As atividades experimentais envolvendo misturas homogêneas e heterogêneas demonstraram potencial significativo para a construção do conhecimento científico no Ensino Fundamental II (SILVA, 2024).

Ao manipular materiais do cotidiano e observar diretamente suas características, os estudantes puderam relacionar conceitos abstratos da ciência a situações concretas, tornando o processo de aprendizagem mais significativo (SOUZA, 2022; MORAES,

2025).

Inicialmente, observou-se que muitos alunos apresentavam dificuldades para diferenciar misturas homogêneas e heterogêneas apenas a partir de definições teóricas. Entretanto, durante a experimentação, passaram a utilizar evidências observáveis, como a presença ou ausência de fases visíveis, a transparência das misturas e a possibilidade de distinguir seus componentes. Esse processo favoreceu a compreensão de que a classificação das misturas depende de critérios científicos e não apenas de percepções intuitivas.

Outro aspecto relevante foi o papel da observação sistemática na construção das explicações dos estudantes. À medida que realizavam os experimentos, os alunos passaram a comparar resultados, levantar hipóteses e revisar conclusões diante das evidências obtidas. Tal comportamento aproxima-se das práticas investigativas características da ciência, contribuindo para o desenvolvimento da alfabetização científica e do pensamento crítico.

Os desenhos produzidos pelos estudantes durante a atividade também se mostraram importantes instrumentos de aprendizagem. Ao representar graficamente as misturas observadas, os alunos foram levados a organizar suas ideias e registrar características que consideravam relevantes para a classificação dos sistemas. Em diversos registros, foi possível identificar a representação correta de fases distintas em misturas heterogêneas e a uniformidade visual das misturas homogêneas. Esses desenhos não apenas auxiliaram na consolidação dos conceitos trabalhados, mas também permitiram ao professor acompanhar a evolução da compreensão dos estudantes ao longo da atividade.

6. Conclusões

O estudo das misturas homogêneas e heterogêneas representa uma etapa fundamental para a compreensão das propriedades e transformações da matéria no Ensino Fundamental II.

As atividades experimentais desenvolvidas permitiram que os estudantes observassem diretamente os fenômenos estudados, formulassem hipóteses, registrassem evidências e construíssem explicações fundamentadas em observações concretas.

Além da aprendizagem conceitual, as atividades favoreceram o desenvolvimento de habilidades investigativas, da capacidade de argumentação e da interpretação crítica de fenômenos presentes no cotidiano.

Conclui-se que a abordagem experimental do tema contribui significativamente para a alfabetização científica dos estudantes, fortalecendo a compreensão dos conceitos de misturas, transformações físicas e transformações químicas e aproximando o ensino de Ciências das práticas reais da investigação científica.

Referências

MORAES, J. C. P. (2025). Saberes que se enlaçam: o papel da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem. *ARACÊ*, *7*(9), e7807-e7807.

SILVA, M. L. R. B., SALGUEIRO, C. D. B. L., DA SILVA FILHO, L. G., DE MACEDO BELTRÃO, M. R., & DA SILVA, R. A. (2024). Experimentação como ferramenta pedagógica: contribuições para o ensino de ciências e matemática. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e*

Educação, *10*(11), 01-17.

SOUZA, T. M. (2022). A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ENTRE A TEORIA E A PRÁXIS. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista–ENCITEC*, *12*(1), 39-51.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ALGÉBRICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

EDSON MOTA DE OLIVEIRA

Resumo

A construção do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um dos principais desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores potencialidades do ensino de Matemática contemporâneo. Diferentemente de uma abordagem tradicional, centrada apenas na resolução mecânica de operações, o pensamento algébrico envolve a capacidade de reconhecer padrões, estabelecer relações, generalizar ideias matemáticas e expressar regularidades. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da construção do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo seus fundamentos teóricos, suas relações com o desenvolvimento cognitivo das crianças e as práticas pedagógicas que favorecem sua consolidação. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores da Educação Matemática, bem como em documentos oficiais que orientam o currículo escolar. Os resultados indicam que o trabalho sistemático e intencional com situações-problema, padrões, sequências e relações matemáticas favorece o desenvolvimento do pensamento algébrico desde os primeiros anos escolares, contribuindo para aprendizagens mais significativas e para a formação de estudantes mais reflexivos e autônomos.

Palavras-chave: Pensamento algébrico; Ensino Fundamental; Educação Matemática.

Abstract

The construction of algebraic thinking in the early years of Elementary Education represents one of the main challenges and, at the same time, one

of the greatest potentials of contemporary Mathematics teaching. Unlike traditional approaches focused solely on mechanical operations, algebraic thinking involves the ability to recognize patterns, establish relationships, generalize mathematical ideas, and express regularities. This article aims to analyze the importance of building algebraic thinking in the early years of Elementary Education, discussing its theoretical foundations, its relationship with children's cognitive development, and pedagogical practices that support its consolidation. This study is characterized as bibliographical research, grounded in authors from Mathematics Education as well as official documents that guide school curricula. The results indicate that systematic and intentional work with problem situations, patterns, sequences, and mathematical relationships fosters the development of algebraic thinking from the early school years, contributing to more meaningful learning and to the formation of reflective and autonomous students.

Keywords: Algebraic thinking; Elementary Education; Mathematics Education.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental, especialmente em seus anos iniciais, representa uma etapa decisiva no processo de escolarização, pois é nesse período que se estabelecem as bases conceituais, cognitivas e atitudinais que influenciarão toda a trajetória acadêmica dos estudantes. A aprendizagem matemática, nesse contexto, assume papel central, uma vez que contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de resolver problemas e da compreensão do mundo de forma estruturada.

Historicamente, o ensino de Matemática nos primeiros anos esteve fortemente associado ao domínio das quatro operações e à execução de procedimentos algorítmicos, priorizando a repetição e a memorização. Tal abordagem, no entanto, mostrou-se limitada, pois pouco favorece a compreensão conceitual e o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento matemático.

Nos últimos anos, a Educação Matemática tem enfatizado a importância da construção do pensamento algébrico desde os anos iniciais do Ensino

Fundamental. Essa perspectiva propõe uma mudança significativa na concepção de ensino, compreendendo a álgebra não apenas como um conjunto de técnicas simbólicas, mas como uma forma de pensar matematicamente, baseada na identificação de padrões, na generalização de ideias e no estabelecimento de relações.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa compreensão ao indicar que o desenvolvimento do pensamento algébrico deve iniciar-se desde os primeiros anos escolares, por meio de atividades que envolvam regularidades, sequências, relações entre quantidades e resolução de problemas. Dessa forma, a álgebra deixa de ser um conteúdo exclusivo dos anos finais, passando a integrar o processo de aprendizagem matemática de maneira progressiva e significativa.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir a construção do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando seus fundamentos teóricos, suas relações com o desenvolvimento cognitivo das crianças e as práticas pedagógicas que favorecem uma aprendizagem mais reflexiva, autônoma e contextualizada.

2 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ALGÉBRICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 O que se entende por pensamento algébrico

O pensamento algébrico pode ser compreendido como uma forma específica de raciocínio matemático que envolve a capacidade de identificar padrões, estabelecer relações entre quantidades, generalizar ideias e expressar regularidades por meio de diferentes representações. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse pensamento não se manifesta por meio de expressões simbólicas formais, mas por meio de processos cognitivos relacionados à observação, comparação, antecipação e argumentação.

Ao contrário da concepção tradicional que associa a álgebra apenas ao uso de letras e equações, o pensamento algébrico na infância está ligado à compreensão das estruturas matemáticas presentes em situações do cotidiano. Essa abordagem permite que a criança desenvolva uma visão mais ampla da Matemática, compreendendo-a como um campo de relações e não apenas de cálculos.

Desenvolver o pensamento algébrico significa possibilitar que o aluno reconheça regularidades, compreenda que certas relações se mantêm mesmo quando os valores mudam e seja capaz de explicar essas relações utilizando a linguagem oral, desenhos ou registros numéricos simples. Trata-se de uma etapa fundamental para a construção de conceitos matemáticos mais abstratos nos anos posteriores.

Nesse sentido, o pensamento algébrico contribui para a formação do raciocínio lógico-matemático, ampliando a capacidade do aluno de analisar situações, formular hipóteses e validar estratégias de resolução.

2.2 O desenvolvimento cognitivo e o pensamento algébrico infantil

O desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental está profundamente vinculado ao desenvolvimento cognitivo da criança. De acordo com estudos da psicologia do desenvolvimento, a criança, ao avançar em sua escolaridade, passa a operar mentalmente com relações mais complexas, o que possibilita a construção de generalizações e inferências matemáticas.

Durante esse período, a criança deixa de lidar apenas com situações concretas e passa a estabelecer relações entre diferentes elementos, antecipando resultados e buscando explicações para os fenômenos observados. Atividades que envolvem sequências, padrões e comparações são especialmente importantes nesse processo, pois exigem que a criança mobilize operações mentais superiores.

Essas experiências favorecem a construção de estruturas cognitivas mais

elaboradas, fundamentais para a compreensão da Matemática como um sistema lógico e organizado. O pensamento algébrico, nesse contexto, contribui para que o aluno compreenda que os números e operações não existem de forma isolada, mas se relacionam de maneira estruturada.

Dessa forma, respeitar o desenvolvimento cognitivo da criança e propor desafios adequados ao seu nível de maturidade intelectual é essencial para promover aprendizagens significativas nos anos iniciais.

2.3 A importância dos padrões e das regularidades

Os padrões e as regularidades constituem um dos principais pilares do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Identificar o que se repete, o que se modifica e como ocorre essa modificação são habilidades essenciais para a construção de generalizações matemáticas.

Sequências numéricas, padrões geométricos, regularidades em operações e situações do cotidiano oferecem contextos ricos para o desenvolvimento desse tipo de pensamento. Ao analisar padrões, a criança desenvolve a capacidade de prever resultados, formular hipóteses e estabelecer relações entre diferentes elementos matemáticos.

O trabalho pedagógico com padrões favorece não apenas a aprendizagem da Matemática, mas também o desenvolvimento da atenção, da memória e da capacidade de argumentação. Ao explicar por que um padrão se mantém ou por que ocorre determinada mudança, o aluno é levado a refletir sobre as relações matemáticas envolvidas.

Assim, explorar padrões desde os anos iniciais contribui para formar alunos mais autônomos, capazes de compreender e organizar a Matemática de maneira significativa.

2.4 Situações-problema e pensamento algébrico

As situações-problema desempenham papel central na construção do pensamento algébrico, pois colocam o aluno diante de desafios que exigem

reflexão, análise e tomada de decisões. Diferentemente de exercícios repetitivos, os problemas incentivam o aluno a mobilizar diferentes estratégias de resolução.

Nos anos iniciais, essas situações devem ser contextualizadas e próximas da realidade dos estudantes, favorecendo a compreensão do problema e o estabelecimento de relações entre os dados apresentados. Ao resolver problemas, o aluno aprende a organizar informações, identificar padrões e construir raciocínios matemáticos próprios.

Esse processo favorece o desenvolvimento do pensamento algébrico, pois permite que o aluno compreenda as relações entre quantidades e operações de forma mais profunda. A resolução de problemas, portanto, contribui para que o aluno desenvolva uma postura investigativa diante da Matemática.

Assim, priorizar situações-problema no ensino da Matemática é uma estratégia eficaz para promover aprendizagens significativas e duradouras.

2.5 O papel da linguagem no pensamento algébrico

A linguagem ocupa papel fundamental na construção do pensamento algébrico, pois é por meio dela que o aluno expressa suas ideias, descreve estratégias e comunica generalizações matemáticas. Nos anos iniciais, a linguagem oral assume grande importância, sendo progressivamente complementada por registros escritos e representações matemáticas.

Ao incentivar o aluno a explicar como resolveu um problema ou como identificou um padrão, o professor contribui para a consolidação do pensamento algébrico. Esse processo fortalece a compreensão conceitual e amplia a capacidade de argumentação matemática.

Além disso, a linguagem matemática permite que o aluno organize seu pensamento e compartilhe suas descobertas com os colegas, favorecendo a aprendizagem coletiva. A interação verbal em sala de aula contribui para a construção de significados e para o desenvolvimento da autonomia

intelectual.

Dessa forma, promover o uso da linguagem no ensino da Matemática é essencial para o desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais.

2.6 O professor como mediador do pensamento algébrico

O professor desempenha papel central na construção do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é o responsável por planejar, organizar e mediar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento desse tipo de raciocínio.

A mediação docente envolve observar as estratégias utilizadas pelos alunos, valorizar diferentes formas de resolução e propor questionamentos que estimulem a reflexão matemática. Ao invés de fornecer respostas prontas, o professor atua como facilitador do processo de aprendizagem.

Além disso, cabe ao professor criar um ambiente de sala de aula que favoreça a investigação, o diálogo e a troca de ideias. Esse contexto possibilita que os alunos construam conhecimentos de forma colaborativa e significativa.

Portanto, a atuação consciente e intencional do professor é fundamental para garantir o desenvolvimento do pensamento algébrico desde os primeiros anos escolares.

2.7 A relação entre pensamento algébrico e aprendizagens futuras

O desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental exerce influência direta sobre as aprendizagens matemáticas que serão construídas ao longo da escolarização. Quando a criança é estimulada desde cedo a identificar padrões, reconhecer regularidades e estabelecer relações entre quantidades, ela desenvolve estruturas cognitivas que facilitam a compreensão de conceitos matemáticos mais complexos nos anos posteriores.

Estudantes que constroem o pensamento algébrico de forma progressiva apresentam maior facilidade na compreensão de conteúdos formais da álgebra, como expressões, equações e funções, pois já reconhecem a lógica das relações matemáticas. Dessa forma, a aprendizagem da álgebra simbólica deixa de ser um processo abrupto e passa a ocorrer de maneira mais natural e significativa.

Além disso, o pensamento algébrico contribui para o desempenho em diferentes áreas da Matemática, como a resolução de problemas, as grandezas e medidas, a geometria e até a estatística, promovendo uma aprendizagem integrada. Assim, investir no desenvolvimento desse pensamento desde os anos iniciais significa ampliar as possibilidades de sucesso escolar dos estudantes.

2.8 Desafios e possibilidades do ensino algébrico nos anos iniciais

Apesar de sua importância, o desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à escassez de materiais pedagógicos adequados e à permanência de práticas tradicionais centradas na mecanização de procedimentos.

Superar esses desafios exige investimento em formação continuada, planejamento pedagógico intencional e adoção de metodologias que valorizem o raciocínio, a investigação e o diálogo em sala de aula. Por outro lado, as possibilidades são amplas, pois o pensamento algébrico pode ser trabalhado de forma integrada a diferentes conteúdos e contextos.

Assim, o ensino do pensamento algébrico representa um campo fértil para a inovação pedagógica e para a promoção de aprendizagens matemáticas mais significativas.

2.9 A BNCC e o pensamento algébrico

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece explicitamente a importância do desenvolvimento do pensamento algébrico desde os anos

iniciais do Ensino Fundamental. O documento orienta o trabalho com padrões, relações e generalizações como elementos centrais da aprendizagem matemática.

Segundo a BNCC, o ensino de Matemática deve promover o desenvolvimento de competências relacionadas ao raciocínio lógico e à compreensão das estruturas matemáticas, superando abordagens centradas apenas na execução de cálculos. Dessa forma, o pensamento algébrico passa a ocupar lugar de destaque no currículo escolar.

Essa diretriz reforça a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam a investigação, a argumentação e a construção coletiva do conhecimento matemático.

2.10 O pensamento algébrico como instrumento de formação integral

O pensamento algébrico contribui de forma significativa para a formação integral do estudante, pois estimula a capacidade de analisar situações, estabelecer relações e resolver problemas de maneira autônoma e crítica. Essas competências extrapolam o campo da Matemática, sendo essenciais para a vida social e cidadã.

Ao desenvolver o pensamento algébrico, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar informações, tomar decisões fundamentadas e compreender o mundo de forma estruturada. Assim, a Matemática passa a ser compreendida como um instrumento de leitura da realidade.

2.11 O pensamento algébrico e a resolução de problemas

A resolução de problemas constitui uma das principais estratégias pedagógicas para a promoção do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Situações-problema exigem análise, reflexão, estabelecimento de relações e generalização de ideias.

Ao resolver problemas, o aluno desenvolve uma compreensão mais

profunda das estruturas matemáticas envolvidas, ampliando sua capacidade de argumentação e raciocínio lógico. Dessa forma, a resolução de problemas favorece o desenvolvimento do pensamento algébrico de maneira significativa.

2.12 O pensamento algébrico como elemento do letramento matemático

A mediação pedagógica é fundamental para a construção do pensamento algébrico, pois é por meio da intervenção consciente do professor que as experiências matemáticas se transformam em aprendizagem significativa. O docente atua como orientador, incentivando o questionamento e a reflexão.

Ao observar as estratégias dos alunos e propor desafios adequados, o professor contribui para a ampliação das compreensões matemáticas. Assim, a mediação pedagógica favorece o desenvolvimento do pensamento algébrico de forma progressiva e consistente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da construção do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas tradicionalmente adotadas no ensino da Matemática. Desenvolver essa forma de pensamento possibilita que os estudantes compreendam relações, identifiquem regularidades e construam generalizações matemáticas de maneira significativa.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o pensamento algébrico deve ser trabalhado desde os primeiros anos escolares, respeitando o desenvolvimento cognitivo das crianças e utilizando estratégias pedagógicas adequadas, como a resolução de problemas, o trabalho com padrões e a valorização da linguagem matemática.

O papel do professor mostra-se central nesse processo, pois suas escolhas metodológicas e sua mediação pedagógica influenciam diretamente a

qualidade das aprendizagens construídas. Práticas intencionais, reflexivas e contextualizadas contribuem para a formação de estudantes mais autônomos e críticos.

Conclui-se, portanto, que investir na construção do pensamento algébrico nos anos iniciais é fundamental para a promoção de uma educação matemática de qualidade, comprometida com a formação integral do aluno e com a construção de aprendizagens duradouras e socialmente relevantes.

BIBLIOGRAFIA

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC,
2017. KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas: Papirus,
1990.

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

SMOLE, K. C. S. **A matemática nos anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ONUCHIC, L. R. **Ensino-aprendizagem de matemática por meio da resolução de problemas**. Campinas: Alínea, 2013.

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

VALE, I.; PIMENTELO, T. **Pensamento algébrico nos primeiros anos escolares**. Lisboa: APM, 2012.

BLANTON, M.; KAPUT, J. **Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning**. Journal for Research in Mathematics Education, 2005.

PONTE, J. P. **O desenvolvimento do pensamento algébrico**. Educação Matemática em Revista, São Paulo, 2011.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

HAIDEE DE LOURDES PEREIRA ROCHA DE ARAÚJO

Resumo

Este artigo aborda as múltiplas linguagens na Educação Infantil, que têm inspiração nos estudos de Loris Malaguzzi, que entende que linguagem é interpelar o mundo, numa metáfora em que o ser humano tem o privilégio de se expressar por inúmeras linguagens além da falada, pois o corpo fala. Assim, é importante que o educador entenda que a palavra não é a única e exclusiva forma de a criança se expressar. Busca-se identificar como estas diferentes linguagens contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A metodologia de pesquisa adotada foi a bibliográfica, com base teórica em autores como Malaguzzi (2016), Albuquerque; Barbosa e Fochi (2013) e Kuhlmann (2001). Constatou-se, por meio da pesquisa, que a discussão sobre as múltiplas linguagens da infância destaca que o currículo deve valorizar o prazer de aprender e produzir sentidos, cabendo ao educador organizar espaços, materiais e experiências que potencializem as vivências infantis, respeitando o protagonismo, a curiosidade e os processos de investigação das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil, Múltiplas Linguagens, Aprendizagem.

Abstract

This article discusses the multiple languages in Early Childhood Education, inspired by the studies of Loris Malaguzzi, who understands language as a way of engaging with the world, through a metaphor in which human beings have the privilege of expressing themselves through countless languages beyond spoken language, since the body also speaks. Therefore, it is important for educators to understand that words are not the only and exclusive way children express themselves. The study seeks to identify how these different languages contribute to children's learning and development in Early Childhood Education. The research methodology adopted was bibliographic, based on theoretical references such as Malaguzzi (2016), Albuquerque, Barbosa and Fochi (2013), and Kuhlmann (2001). The research findings revealed that the discussion about the multiple languages of childhood highlights that the curriculum should value the pleasure of learning and meaning-making, while educators should organize spaces, materials, and experiences that enhance children's experiences, respecting their protagonism, curiosity, and investigative processes.

Keywords: Early Childhood Education, Multiple Languages, Learning.

1 INTRODUÇÃO

Para Malaguzzi (2016), o conceito de múltiplas linguagens, compreende que nenhuma teoria é capaz de garantir integralmente as aprendizagens infantis, considerando que os diálogos das crianças são essencialmente metafóricos. Para o autor, linguagem significa interpelar o mundo, ultrapassando a dimensão da palavra falada, já que o ser humano se expressa por inúmeras formas, sobretudo pelo corpo. Nesse sentido, a metáfora das "cem linguagens" trata da legitimidade das diferentes maneiras de expressão infantil, que precisam ser acolhidas no contexto educativo.

A perspectiva defendida por Malaguzzi propõe um currículo que valorize

o prazer de aprender, conhecer e produzir sentidos, evitando a formalização excessiva da aprendizagem, que pode limitar a curiosidade e a experiência da criança. Assim, cabe ao adulto organizar espaços, materiais e oportunidades que potencializem vivências significativas, sem colonizar as descobertas infantis com expectativas e desejos próprios.

As aprendizagens emergem das interações, dos diálogos e das negociações entre as crianças, bem como das experimentações corporais com os objetos e o ambiente. A criança investiga, formula hipóteses, cria estratégias, testa possibilidades e reelabora ações em busca de seus objetivos. Desse modo, compreende-se que a criança aprende por meio da experiência, do desafio cotidiano e das conexões que estabelece com o mundo, corporificando conceitos antes mesmo de nomeá-los.

É preciso enxergarmos como entendemos nossa concepção de criança nas mais diversas linguagens, de forma integral, favorecendo o fortalecimento de vínculos, valorizando e enriquecendo práticas.

O currículo da infância nos permite fazer escolhas para promover as possibilidades interpretativas com as múltiplas linguagens que fortalecem a criatividade. Planejar e organizar tempos, espaços e materialidades, dessa forma, se constituem como espaços para proporcionar o desenvolvimento do potencial criativo da criança, para que as linguagens se entrelacem, sem certo e errado. O educador precisa ter a clareza de que, na Educação Infantil, a criança precisa ter a liberdade criativa e o seu papel é dar a ela o acesso às experiências que favorecem essa potencialização.

2 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de infância e aprendizagem vem mudando de acordo com os avanços e novas concepções que envolvem o ato de educar. Ao refletirmos sobre diferentes correntes filosóficas para o ensino na infância, podemos destacar a abordagem reggiana para a Educação Infantil, que reconhece a criança como protagonista de suas aprendizagens, valorizando sua escuta, seu

encantamento e suas conquistas cotidianas. Além de incentivar a autonomia, atribui grande importância à arte e compreende o brincar como essencial ao desenvolvimento infantil, respeitando as singularidades e as múltiplas formas de expressão das crianças. (MALAGUZZI, 2016).

Reggio Emilia destacou-se por desenvolver uma proposta educativa que reconhece a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem. Para que essa concepção se concretizasse na prática, tornou-se necessário estabelecer princípios claros e bem definidos, tendo como base principal a compreensão da criança como sujeito ativo, competente e capaz de construir conhecimentos por meio de suas experiências e interações.

Pensar na infância de qualidade e no protagonismo infantil exige abertura por parte dos educadores e da escola como organismo vivo, buscando proporcionar aos pequenos o contato com aprendizagens significativas e que garantam vivências ricas e prazerosas.

É interessante trazer para dentro da escola um currículo que produz sentido e significado para as crianças. A formalização da aprendizagem esgota a possibilidade do prazer em aprender. Assim, o adulto precisa criar oportunidades de criar condições para que a criança possa aprender, sem ser colonizado pelo próprio adulto. Os diálogos entre as crianças e as negociações que fazem geram aprendizagens. As crianças têm metas e estratégias e percorrem um caminho para alcançar a aprendizagem, repetindo quando alcança o êxito. O corpo dialoga com os objetos e com o espaço nas experimentações e nas aprendizagens.

A criança é especialista na linguagem corporal. Primeiro a criança apreende a corporificar os conceitos para depois nomeá-los. É importante que o adulto não projete os seus desejos nas crianças, mas organize os espaços e materiais que potencializem as vivências e experiências, para que a criança tenha tempo para as mesmas, empreendendo as suas aprendizagens. A criança pensa por conceitos, estabelecendo comparações e fazendo conexões. Não podemos fazer pelas crianças, mas proporcionar que elas aprendam por meio dos desafios do cotidiano.

Podemos observar que, na infância, é fundamental priorizar as interações com os aspectos físicos, sociais e emocionais presentes nas diferentes realidades socioeducativas. Nesse contexto, as instituições de ensino precisam estar preparadas para acolher as crianças, valorizando suas singularidades e formas de aprender. Assim, o papel do professor da Educação Infantil torna-se essencial, cabendo a ele desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a construção ampla do conhecimento e garantam a participação ativa das crianças em seus processos de aprendizagem.

De acordo com Gobbi (2010)

> [...] "as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na educação da primeira infância devem reconhecer e promover a imersão das crianças em diferentes linguagens e favorecer o domínio paulatino de vários gêneros e formas de expressão, bem como vivências com outras crianças e grupos culturais". (GOBBI,2010, p.3).

É fundamental compreender que as crianças possuem singularidades, características próprias e diferentes formas de aprender. Nesse sentido, cabe aos professores promover uma educação que respeite as necessidades e especificidades de cada criança. Assim, na Educação Infantil, torna-se necessário refletir sobre as concepções de criança, infância, práticas pedagógicas, ensino e aprendizagem, considerando a criança como protagonista de seu processo educativo.

Na concepção reggiana, a pedagogia da Educação Infantil caracteriza-se por ser flexível, dinâmica e construída continuamente a partir das experiências e relações vividas pelas crianças. Parte-se do entendimento de que a criança é capaz de construir conhecimentos por meio de suas interações com o meio, princípio essencial para compreender os fundamentos pedagógicos das escolas de Reggio Emilia. (MALAGUZZI, 2016).

Nessa perspectiva, o educador assume o papel de mediador da aprendizagem, respeitando o tempo, as necessidades e os interesses de cada criança, de modo que a aprendizagem aconteça de forma significativa e orgânica. Os pedagogistas de Reggio Emilia, liderados por Loris Malaguzzi, defendem a valorização das múltiplas linguagens infantis, reconhecendo que as

crianças se expressam de diversas maneiras e, por meio delas, constroem sentidos e significados sobre o mundo que as cerca.

A Educação Infantil constitui atualmente uma etapa obrigatória da educação básica e tem como finalidade ampliar as relações sociais das crianças por meio das interações com outras crianças, adultos, espaços e diferentes experiências. Nesse contexto, o brincar, o conhecimento do próprio corpo e a expressão por meio de múltiplas linguagens tornam-se fundamentais para o desenvolvimento infantil.

As múltiplas linguagens manifestam-se nas explorações do ambiente, nas brincadeiras, na imaginação e nas diferentes formas pelas quais as crianças expressam emoções, pensamentos, desejos e sentimentos, construindo significados sobre o mundo.

Faria e Salles (2007) destacam que as múltiplas linguagens ocupam papel essencial por mediarem as relações entre os sujeitos e possibilitarem as interações das crianças com a natureza e a cultura, contribuindo para a construção de sua subjetividade e constituição como sujeitos sociais.

Inserir as múltiplas linguagens no trabalho pedagógico da Educação Infantil é fundamental, pois é por meio delas que as crianças ampliam suas possibilidades de explorar, brincar, imaginar e conhecer a si mesmas e ao mundo. Ao terem acesso a brinquedos, livros e diferentes materiais, são incentivadas a desenvolver a criatividade e a expressar-se de diversas maneiras.

Nesse sentido, Barbieri (2012, p. 28) afirma que “o acesso às várias linguagens artísticas na escola propicia a expressão singular de cada um, ao mesmo tempo em que exercita a participação coletiva”.

De acordo com Faria e Salles (2007, p. 63), as múltiplas linguagens devem “ser pensadas e trabalhadas intencionalmente nas propostas pedagógicas [...] como objeto de conhecimento”. As autoras destacam ainda que essas linguagens precisam estar presentes nas relações estabelecidas entre a criança e o meio em que está inserida, considerando que as interações cotidianas envolvem compartilhamento de significados e experiências. Nesse sentido, ressaltam que “as múltiplas linguagens devem ser trabalhadas como

sistemas simbólicos que têm funções sociais e estruturas específicas, que possuem acervos culturais ricos e importantes" (FARIA; SALLES, 2007, p. 63).

Dessa forma, as múltiplas linguagens são indispensáveis no desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos, pois é por meio delas que ocorre a construção e a apropriação do conhecimento, em diferentes formas de expressão e aprendizagem.

O conceito do espaço como "terceiro educador" constitui um dos princípios centrais da abordagem reggiana. Nessa perspectiva, acredita-se que a organização dos ambientes, a seleção dos materiais disponibilizados e as intencionalidades presentes nessa organização influenciam diretamente as experiências das crianças. O contato com espaços planejados de forma acolhedora e investigativa é capaz de despertar a curiosidade, incentivar questionamentos, provocar conflitos cognitivos e favorecer a construção de aprendizagens, significados e conhecimentos.

Em relação aos espaços físicos, destaca-se também a presença da "piazza" (praça), ambiente comum nas escolas reggianas destinado ao encontro entre os diferentes grupos da instituição. Nesse espaço acontecem interações, trocas de experiências e exposições de trabalhos produzidos pelas crianças, promovendo a valorização das produções e o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

A concepção reggiana compreende que o entorno da escola também faz parte do processo educativo. Assim, o bairro e a comunidade devem integrar as vivências das crianças, permitindo que a escola se amplie para além de seus muros e estabeleça relações significativas com o contexto social em que está inserida. (MALLAGUZZI, 2016).

Um dos espaços mais importantes nas escolas reggianas é o ateliê, ambiente destinado ao desenvolvimento das experiências artísticas, da imaginação e da criatividade, elementos considerados essenciais na pedagogia de Reggio Emilia. Nesse espaço, os materiais ficam organizados e acessíveis para que as crianças possam utilizá-los em suas produções, além de serem expostos trabalhos já concluídos ou ainda em processo de construção,

valorizando as diferentes formas de expressão infantil.

Outro aspecto significativo na abordagem reggiana é a relação entre espaço e tempo no cotidiano escolar. Os ambientes devem ser organizados de maneira que respeitem o ritmo das crianças, oferecendo oportunidades para explorar, experimentar, criar e recriar em seu próprio tempo. Além disso, a permanência de uma mesma organização espacial por períodos mais longos permite que as crianças estabeleçam vínculos com o ambiente, vivenciem-no de diferentes formas e desenvolvam novas possibilidades imaginativas a partir dele.

A criança é o centro de toda ação pedagógica, sendo fundamental reconhecer e valorizar suas singularidades, formas de expressão e potencialidades, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade pautada na escuta sensível e no respeito às diferentes maneiras de os bebês e as crianças pequenas se comunicarem e se relacionarem com o mundo.

O trabalho voltado ao respeito, à valorização e ao incentivo das diferentes formas de expressão e comunicação das crianças requer das(os) professoras(es) uma mudança de concepção pedagógica, envolvendo a adoção de novas práticas e posturas no cotidiano educativo. Esse processo constitui um desafio, pois demanda a efetivação de políticas públicas que garantam formação continuada, valorização profissional, condições adequadas de trabalho e remuneração digna às(aos) docentes.

Torna-se necessário ampliar a compreensão de que o trabalho com as múltiplas linguagens na Educação Infantil não se restringe à linguagem oral e escrita. Pelo contrário, envolve as diversas formas pelas quais bebês e crianças se manifestam, comunicam-se e expressam seus sentimentos, pensamentos e experiências. Nesse sentido, é fundamental que essas diferentes linguagens deixem de ocupar um lugar secundário e passem a ter espaço e tempo valorizados no currículo da Educação Infantil.

Os documentos orientadores da Educação Infantil apontam que a proposta curricular dessa etapa deve ter como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando também os direitos de aprendizagem e

desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Nesse contexto, destaca-se a importância das múltiplas linguagens no processo de aprendizagem, conforme evidencia o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

> "O domínio progressivo das diferentes linguagens que favorecem a expressão e comunicação de sentimentos, emoções e ideias das crianças, propiciam a interação com os outros e facilitam a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos. Incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para as crianças continuarem a aprender ao longo da vida" (BRASIL, 1998, p. 46).

A abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil tem como principal característica o trabalho desenvolvido por meio de projetos. Essa proposta consiste na escolha de um tema a ser explorado e investigado, possibilitando que, a partir dele, sejam contemplados diferentes objetivos pedagógicos voltados às diversas faixas etárias, como o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, das habilidades motoras e de outras aprendizagens significativas.

Nesse sentido, diferentes ações são planejadas e realizadas com o objetivo de valorizar e favorecer as múltiplas linguagens na Educação Infantil. Entre essas ações, destacam-se os projetos pedagógicos construídos a partir das observações, curiosidades e interesses das crianças, possibilitando a exploração de temas, acontecimentos e fenômenos presentes no cotidiano do contexto educacional.

Entretanto, o diferencial das escolas reggianas em relação a outras instituições que também utilizam projetos está no fato de que os temas surgem a partir dos interesses, curiosidades e necessidades das próprias crianças. Assim, os projetos não são previamente definidos pelos adultos, mas construídos após um período inicial de convivência e observação entre educadores e crianças.

Nesse processo, cabe aos educadores observar atentamente as manifestações infantis, percebendo, nos gestos, falas, olhares e questionamentos das crianças, aquilo que desperta maior interesse no grupo.

Dessa forma, temas simples, ou assuntos mais complexos, podem tornar-se ponto de partida para investigações, descobertas e aprendizagens significativas. (MALLAGUZZI, 2016).

Outra concepção relevante presente na abordagem de Reggio Emilia refere-se ao entendimento da arte na Educação Infantil. Na perspectiva reggiana, a arte é compreendida tanto como uma forma de expressão quanto como um meio de acesso e construção de novas linguagens. Para que isso aconteça, é fundamental que a escola ofereça às crianças variadas experiências sensoriais e oportunidades de contato com diferentes materiais e possibilidades de criação.

Assim, acredita-se que a criança possa exercer sua criatividade e participar ativamente do próprio processo de aprendizagem. As manifestações artísticas, bem como as diferentes linguagens gráficas e visuais, contribuem para que a criança interprete o mundo ao seu redor, construa significados e atribua sentido às vivências do cotidiano.

Grande parte dessas produções acontece no ateliê, espaço destinado às experiências criativas das crianças. Nesse ambiente ficam organizados diversos materiais, como papéis, tintas, argila, sucatas e outros recursos que favorecem a exploração, a imaginação e a criação das produções infantis.

Nesse contexto, o educador é responsável por organizar e orientar os percursos das atividades, sendo essencial que tenha um olhar sensível e atento para identificar os interesses e curiosidades das crianças. Mediante essa observação, pode propor possibilidades de exploração, sugerir atividades e disponibilizar diferentes materiais que favoreçam processos criativos e investigativos.

Em Reggio Emilia, para que o ateliê esteja integrado às vivências e aos projetos desenvolvidos pelas turmas, existe um profissional específico denominado atelierista. Esse profissional atua na articulação entre arte, criatividade e aprendizagem, contribuindo para ampliar as experiências expressivas das crianças no cotidiano escolar. (MALLAGUZZI, 2016).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as leituras realizadas neste estudo, podemos perceber que, no contexto da Educação Infantil, a abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil nos traz importantes reflexões sobre as múltiplas linguagens na infância.

As múltiplas linguagens são fundamentais no cotidiano da Educação Infantil, pois contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Elas constituem importantes meios pelos quais os bebês e as crianças podem se expressar, comunicar sentimentos, ideias e vivências, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

O trabalho com as múltiplas linguagens exige uma prática pedagógica comprometida socialmente com a aprendizagem e com o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças. Esse processo demanda, necessariamente, investimentos na formação dos educadores de modo que possam compreender e valorizar as diferentes formas de expressão infantil em suas práticas educativas.

Nesse contexto, o currículo e o fazer pedagógico contribuem para ampliar o repertório cultural das crianças em relação aos conhecimentos produzidos pela humanidade, além de favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, do olhar estético e da capacidade de apreciação desde os primeiros anos da infância.

Cabe ao professor, portanto, promover, em sua prática pedagógica, o desenvolvimento das múltiplas linguagens, mantendo uma escuta sensível e um olhar atento às manifestações dos bebês e das crianças bem pequenas, de modo a contribuir para a ampliação de suas potencialidades e formas de expressão.

BIBLIOGRAFIA

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

ALBUQUERQUE, S. S.; BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. **Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância.** Aleph, Niterói, v. 7, p. 5-23, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece** as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil** – v.l. 3 – Conhecimento de Mundo. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006.

EDWARDS, C. P.; GANDINI, L.; FORMAN, G. E. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, A. L. G. **Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas.** In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica.** São Paulo: Scipione, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: Portal MEC. Acesso em: 1 jun. 2026.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A GESTÃO ESCOLAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE

[1]

HELEN MACIEL DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal refletir se o ambiente de trabalho e as situações em sala de aula interferem na prática do professor, qualidade de ensino e saúde do educador. Argumenta-se que é crescente o número de professores que apresentam problemas de saúde e que alegam estarem estes atrelados ao ambiente de trabalho desfavorável procura entender como o ambiente de trabalho pode influenciar na qualidade do ensino e qual o papel do gestor nessa situação.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Ambiente Escolar. Gestão. Qualidade Educacional

INTRODUÇÃO

Visualizar perspectivas para problemas do cotidiano escolar, ampliar visões de mundo e transformar práticas pedagógicas foi o legado deste curso. Este paper tem como objetivo geral refletir se o ambiente de trabalho e as situações em sala de aula interferem na prática do professor, qualidade de ensino e saúde do educador.

Diante dos objetivos acima descritos foram levantadas as seguintes hipóteses: as situações de agressividade dos alunos refletem negativamente na saúde dos educadores e prejudicam as atividades educacionais? Um dos motivos do afastamento para tratamento de saúde são as situações de agressividade vivenciadas em sala de aula?

Passamos muitas horas de nossos dias na escola. Entretanto, muitos profissionais estão desanimados com a atual conjuntura educacional e com o próprio ambiente onde trabalham. Indisciplina, violência, participação dos pais, ações dos gestores, são assuntos recorrentes e que afetam a prática em sala de aula.

Este trabalho apresenta um olhar e uma reflexão sobre o papel da escola, seus atores, principais agentes na construção do ambiente de trabalho e a relação destes com a violência, especialmente nas salas de aula. Discute também a difícil relação entre docência, saúde do profissional e qualidade educacional, para que possamos entender como o ambiente de trabalho pode influenciar na qualidade do ensino e qual o papel do gestor nessa situação.

Sobre o ambiente e a organização escolar

Muitos educadores e mesmos estudiosos se perguntam sobre o papel da escola atualmente. Aquino (1996) é um destes estudiosos:

O que estaria acontecendo com a educação brasileira atualmente? Qual o papel da escola para a sua clientela e seus agentes? Afinal de contas, sua função primordial seria a de veicular os conteúdos classicamente preconizados ou tão somente conformar moralmente os sujeitos a determinadas regras de condutas? (Aquino, 1996, p.39 *apud* ZANDONATO, 2004, p.49).

A escola deixou de ser tradicionalista, onde cada um tinha seu papel bem estabelecido: gestores dirigiam e era autoridade máxima dentro da instituição. Aos professores destinava-se o papel de transmissores dos conhecimentos acumulados durante toda historia humana. Sobre seu tablado e pedestal era autoridade incontestável e absoluta dentro da sala de aula. Possuíam e mantinham um "*status quo*", e um distanciamento dos alunos. Os outros funcionários da escola: merendeiras, inspetores e faxineiras ocupavam um grupo intermediário que adotavam geralmente uma postura distante, porém mais próxima dos alunos. Seres passivos e recebedores do conhecimento, os alunos, hierarquicamente ocupavam uma posição de inferioridade respeitosa. Levantavam-se sempre que alguém entrava na sala de aula; faziam fila no pátio e esperavam seus professores. Enfileirados também na sala de aula, faziam lições que dependiam principalmente de memorização. Formavam teoricamente, grupos homogêneos e os "diferentes" eram excluídos da escola.

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

.
Segundo Abreu (2010):

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

Diante da nova situação, a organização escolar precisou ser transformada e seus atores deveriam rever seus papeis dentro da escola. Porém, as transformações até hoje não aconteceram de fato. Algumas acomodações e ajustes foram feitas, mas não efetivamente transformaram o cenário escolar. Seus atores, entre o passado e o presente, ficaram perdidos em seus papéis, sem vislumbrarem perspectivas a curto e médio prazo. Assim muitos profissionais desestimulam-se, adoecem e até abandonam o magistério. Áquila (2009) lembra que "a sociedade atual se configura por incertezas medos, conflitos, confusão de valores, falta de ética e limite entre o que é certo ou errado, o que nos torna vulneráveis, inseguros, desconfiados e injustos". (ÁQUILA *et al*, 2009, p.1705).

Complementando a ideia de Abreu acima descrita, Aquino (1996 a/b) defende que a escola não está preparada para trabalhar com os sujeitos (alunos) que recebem. Aponta assim que a escola passa a receber sujeitos não homogêneos, provindos de diferentes classes sociais, com diferentes historias de vida e com uma "bagagem" que, muitas vezes é negada pela escola (Aquino 1996 a/b *apud* ZANDONATO, 2004, p.33).

Áquila (2009) afirma que atualmente os jovens vivenciam uma cultura tecnológica com mudanças rápidas através de muitas informações que influenciam família e escola. Entretanto, Zandonato (2004, p.47) nos lembra de que "[...] não é raro nos depararmos com professores saudosos do tempo

em que se tinha respeito na escola e em que os alunos eram educados, pois a família era severa, rigorosa na educação". Eis o atual dilema da educação, o convívio harmonioso entre o passado e o presente. Assim, o desafio para os gestores: observar, refletir e operacionalizar a organização escolar e as relações interpessoais estabelecidas dentro do âmbito escolar, tornando-o um ambiente favorável à aprendizagem.

Apesar de ter uma dinâmica própria, a escola não é uma ilha. Está contida numa sociedade cada vez mais complexa, onde tudo é muito instantâneo e superficial. Onde as relações são momentâneas e em grande parte volúveis.

A escola é uma instituição onde relações sociais estão presentes a todo o momento. Assim, segundo Zandonato (2004, p.45) "como todos somos sujeitos institucionalizados, é compreensível e inegável a importância de estudarmos [...] a instituição e sua ação na vida de seus atores".

Assim as relações podem ser positivas ou negativas dependendo da cultura escolar, do comprometimento dos agentes envolvidos no processo, na ênfase dada à cooperação, clareza de objetivos, consenso, dificuldades físicas, administrativas e humanas, dentre inúmeros outros aspectos e variáveis já que "[...] a escola é uma organização dotada de uma cultura e valores específicos". (ÁQUILA *et al*, 2009, p.1705).

Conviver sempre foi difícil, mas na atualidade as diferenças são tantas que explodem conflitos e confrontos a todo instante. A escola torna-se então, muito mais que um lugar de adquirir conhecimentos, mas um território de disputas das diversidades.

Ressaltamos ainda que dentre os fatores importantes para um bom

ambiente escolar estão às regras e normas, não as definidas arbitrária e autoritariamente, mas aquelas construídas por todos os agentes sociais nele envolvido. Regras e normas autoritárias podem causar insatisfações e injustiças e, esta em conjunto "[...] causam grandes tensões que geram conflitos interpessoais e possibilitam situações para as violências". (ÁQUILA, *et al*, 2009, p.1707).

É sobre ela, a violência, que refletiremos a seguir. Assim como o papel da escola e a função de seus atores, a violência tem sido amplamente estudada. Defini-la não é tarefa fácil. Não acreditamos ser esta apenas o uso excessivo da força física, mas também a simbólica, como ficou conhecida a violência manifestada por signos e símbolos, preconceitos, metáforas, desenhos que possam ser vistos como ameaça e coação.

Infelizmente, vivemos numa sociedade onde muitos atos reconhecidamente violentos passaram a serem considerados normais. Esta banalização traz consequências bastante serias à sociedade e à escola, já que esta se encontra inserida na sociedade.

Dentro da escola são comuns e cada vez maiores os casos de agressões físicas e psíquicas, talvez porque segundo Lanzoni (2008):

> A violência tem todas as possibilidades de aparecer em um clima onde as normas sejam arbitrarias, elaboradas à margem da participação dos alunos/as, inconsistentes e poucos claras, sem que os implicados em seu cumprimento saibam quando são obrigatórios os cumprimentos e quando podem não cumprir-se, porque não existe uma clara especificação de ate aonde chega a liberdade individual e ate aonde a liberdade de cada um deve reduzir-se em função do respeito aos direitos dos demais. Por duas razões básicas: o marco cultural não oferece critério de referencia para elaborar pautas claras de convivência e a inconsistência na aplicação das normas impede saber o que será considerado como correto e o que como incorreto. (Lanzoni, 2008, apud AQUILA et al, 2009, p.177).

Entretanto não acreditamos que apenas as normas e regras pouco ou nada claras sejam responsáveis pelos altos índices de violência no ambiente

escolar. Todo um contexto sócio-politico-cultural e econômico colabora e até incentivam, como o tráfico de drogas, falta de perspectivas futuras, instabilidade social, falta de investimento em materiais e recursos humanos nas escolas públicas, bem como a ausência de projetos pedagógicos, e as experiências dos alunos fora da escola também podem ser citadas como motivos.

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

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

Atualmente em muitas escolas, a sala de aula transformou-se em arena, onde alunos e professores digladiam-se diariamente numa sucessão de situações onde a violência prevalece. Nesta arena são comuns xingamentos, gozações, insultos e algumas vezes até mesmo agressões físicas. são as reclamações dos alunos e dos professores, relacionado com as incivilidades.

Alunos queixam-se das agressões verbais e autos graus de ofensas dos xingamentos que os professores proferem. Estes, por sua vez, queixam-se das palavras grosseiras, insultos, berros, acusações difamatórias, violência verbal por nota, entre outros, tendo os alunos comportamentos desafiantes e procuraram visibilidade, provocando as autoridades.

(Abramovay; Castro, 2006 *apud* AQUILA *et al*, 2009, p.1710).

Crescente sensação de insegurança e medo tem sido sentida por professores (e também o pessoal administrativo) produzindo um permanente estado de alarme, já que estes se sentem tolhidos, assustados e atingidos em sua integridade pessoal e profissional.

Hannah Arendt (1972) escreve que estamos vivendo atualmente, uma crise do senso de autoridade que se reflete na escola. Afirma ainda que antes à escola cabia ampliar o entendimento que tínhamos do mundo oferecido pela família preparando os alunos para tornarem-se cidadãos. Entretanto, tantas foram às modificações ocorridas na sociedade que as escolas ficaram vulneráveis à violência porque seus atores perderam o respeito e passaram a contestar a autoridade vigente. Neste caso o professor; ator mais próximo da relação aluno-escola.

Partimos do pressuposto que os conflitos e embates de ideias são necessários para o crescimento pessoal e entendemos como Oliveira (2010, p.48) que "o ser humano descaracterizou o seu sentido real, transformando-o em uma forma de manifestação da violência" nas salas de aula os conflitos transformaram-se em confrontos, na maioria das vezes não de ideias, mas de poder e legitimação de autoridade, viabilizando discriminações, humilhações e preconceitos.

Temos a impressão que para professores, a sala de aula tornou-se um fardo difícil e estafante de carregar e aos alunos, esta é o lugar da autoafirmação, do convívio social, do entretenimento. Apenas um "point" como eles mesmos dizem.

À sala de aula entendemos que alunos e professores são vítimas de um sistema perverso. A democratização do ensino passou a oferecer a educação para todos, atendendo a necessidade de satisfazer a "quantidade, não garantiu seu aprendizado de forma digna, já que a grande massificação

escolar prejudicou o trabalho educativo. A gestão dos interesses e expectativas e a formação de indivíduos críticos e atuantes também foram prejudicadas.

Perdem alunos e professores.

Atualmente o professor pode ser visto segundo Ueno (2006) como ambíguo: detentor de conhecimentos, responsável por transformações sociais ou aquele que “não conseguiu um emprego melhor” ou que perdeu o sentido de sua profissão. massacrados pela tirania do tempo e da necessidade de trabalhar em no mínimo duas escolas. Muitos chegam a lecionar em até três ou quatro escolas diferentes para suprir suas necessidades e de sua família. Em muitos casos ate deixam de usufruir do convívio com seus familiares para cumprir compromissos como correção de provas, entrega de notas e relatórios, por exemplo, ou mesmo preparar aulas.

Se bem que esta última atividade fica prejudicada e acaba sendo muitas vezes negligenciada de modo geral não só no Brasil, mas na maioria dos países em desenvolvimento, o professor é uma pessoa de nível sócio econômico baixo, com formação geral insuficiente (produto ele próprio de uma escola pública de má qualidade), formação profissional precária (ou inexistente), reduzido contato com a produção cientifica, a tecnologia e os livros – e, consequentemente, com o uso desses recursos. É possível afirmar, ainda [...] que, frequentemente o professor esta desatualizada em relação à discussão sobre educação, à profissão e seu papel social, escreve e lê pouco, tem uma enorme dependência do livro didático. (FONSECA, 2001, p.77).

Perdemos nossa autonomia com a crescente proletarização do trabalho docente. Entendemos aqui autonomia como a capacidade de se reger pelas próprias leis. É óbvio que a definição da palavra não exclui a

obrigatoriedade de se respeitar a legislação, por ser esta a delimitadora das nossas ações, visando o bom convívio social um olhar inocente sobre o trabalho do professor poderá levar a uma avaliação enganosa de autonomia. Afinal, a liberdade que se abre a um projeto esporádico, ou ao uso de materiais extras no decorrer do ano, está longe de torna-lo o responsável pelo processo ensino-aprendizagem.

As avaliações externas (SARESP, ENEM, Prova Brasil, Prova São Paulo) também direcionam, ou melhor, condicionam o trabalho do professor. Obrigando-os a mostrar resultados imediatistas do nosso trabalho e muitas vezes comprometendo sua saúde e qualidade de trabalho. Não acreditamos serem as avaliações desnecessárias, porém são deveriam ser massacrantes, já que o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir falhas e lacunas existentes nas instituições.

A Organização Mundial da Saúde (OMC) define saúde não apenas como ausência de doenças, mas como a situação de perfeito bem-estar físico, mental e social. Entendemos ser esta definição bastante genérica, superficial e até mesmo utópica. Assim preferimos outras definições que melhor se adequassem ao enfoque desta pesquisa como: prevenção da integridade física, psicológica e social do ser humano; ou ainda, um estado de razoável harmonia entre o sujeito e a sua própria realidade.

De acordo com Souza *et al* (2003), até os anos de 1960, a maior parte dos trabalhadores do ensino gozavam de uma relativa segurança material, de emprego estável e de um certo prestígio social. Já a partir dos anos de 1970, a expansão das demandas da população por proteção social provocou o crescimento do funcionalismo e dos serviços públicos gratuitos, entre eles a educação.

Hoje o papel do professorado extrapola a mediação de conhecimentos e se estende muito além da sala de aula, obrigando-o a uma dedicação mais ampla o ao convívio diário com fatores que são

potencialmente estressantes: excesso de carga horaria, baixo salários, tensão constante entre professores e alunos, escassez de material didático pedagógico, classes superlotadas, falta de segurança nas escolas, nenhuma ou pequena participação das decisões da instituição escolar, mas condições físicas (iluminação, calor, ruídos). Todos estes fatores podem ser visto como facilitadores do adoecimento.

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

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

Ainda segundo Mazon (2012, p.60):

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

Dentre as várias doenças que afetam os professores, uma das mais conhecidas é a Síndrome de *Burnout* ou Síndrome do esgotamento profissional; classificada como uma doença do trabalho. É considerada como um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho e, também tem sido descrita como

resultante de vivência

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passamos muitos dias de nossas vidas em nosso ambiente de trabalho durante anos no magistério pude perceber o crescente número de professores que apresentam problemas de saúde e que alegam estarem estes atrelados ao ambiente de trabalho desfavorável. para este trabalho envolveu o estudo do reflexo do ambiente de trabalho na prática docente, saúde e qualidade educacional e o papel do gestor diante da atual situação educacional vivenciada em nosso país, especialmente, no estado e na cidade de São Paulo.

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

De maneira geral podemos afirmar que fatores externos como atitudes de incivilidade e violência, faltam de apoio e comprometimento dos pais e responsáveis, inexistência de valorização profissional, baixos salários, ausência de diálogo entre gestores, professores e alunos, também comprometem a qualidade da aprendizagem e o trabalho do gestor.

Somos um país de dimensões continentais que se desenvolve rapidamente, porém no tocante à educação de nossas crianças, jovens e adultos, estamos muito aquém do que deveríamos. a educação aos planos mais inferiores, comprometendo certamente nosso futuro um clima propício favorece a aprendizagem.

Variados estudos demonstraram relação direta entre clima positivo e

rendimento escolar, aquisição de habilidades cognitivas, aprendizagem, desenvolvimento de atitudes positivas para os estudos, desenvolvimento emocional e social de alunos e professores. Olhar a escola a partir de seu clima organizacional faz superar a simples concepção burocrática, pois são levados em consideração os fatores humanos, estruturais, funcionais, culturais e físicos que entram em jogo no seu funcionamento. (LANZONI, 2009, p. 14)

O grau de satisfação de professores, direção, alunos e pais refletem na relação entre as pessoas, constituindo uma das dimensões do clima organizacional, impedindo questões da violência e incivilidades na unidade escolar (Gonzáles Galán, 2004 apud LANZONI, 2009, p. 71).

O ambiente escolar pode ser decisivo para um bom desempenho profissional e educacional. Políticas sérias e realmente comprometidas com a educação se fazem necessárias. Dignidade salarial, respeito e valorização profissional são direitos de todos do estudo sobre a identificação do ambiente escolar, seus pontos positivos e negativos, uma intervenção pontual ou generalizada pode ser feita pelos atores envolvidos no processo.

Pensar nas relações interpessoais no espaço laboral é condição necessária para a preposição de qualquer programa de melhoria no trabalho, com reflexos inclusive no processo educativo dos trabalhadores que podem desenvolver competências pessoais mais assertivas no trato com os outros, além das profissionais exigidas pelo cargo ou função. Para que isso ocorra, faz-se necessário um planejamento do proponente que garanta envolvimento dos participantes com olhares também para suas necessidades na proposta a ser ofertada, com mudanças que levem em consideração a promoção da saúde.

Recorda-se que as mudanças no cotidiano escolar, em função das reformas educacionais, acabam por exercer pressões nos agentes

educativos, à luz das demandas governamentais. (MAZON, 2012, p. 59) ou considerado comum a todas as escolas. Entendemos, portanto que outros trabalhos poderão complementar e ampliar a análise apresentada nesta pesquisa, já que esta não é definitiva e muito ainda deve ser pesquisado e refletido sobre o tema em questão ainda há muito a ser pesquisado e aprendido sobre o papel do gestor e sua importância para a construção de um ambiente de trabalho mais eficiente e adequado para que as práticas pedagógicas elevem a qualidade da educação.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABREU, K. H. **Análise da relação instituição escolar e família na Revista Nova Escola**. Rio Claro: [s.n.]. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. 2010

ÁQUILA, T. G. D *et al*. **Cultura organizacional, clima escolar e incivilidades**: o que os alunos esperam da atitude do professor no ambiente escolar. Trabalho apresentado no IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE- III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FONSECA, C.C.O.P. **O adoecer psíquico no trabalho do professor de ensino fundamental e médio da rede pública no Estado de Minas Gerais**. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

LANZONI; S. L. **Clima organizacional: fator de prevenção à violência**

escolar. Araraquara: [s.n.], 2009. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

MAZON, C. C. X. **O mal estar docente em gestores escolares.** Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2012.

OLIVEIRA, R. C. **Um estudo de caso sobre a organização escolar e as relações interpessoais dentro do âmbito educacional.** Rio Claro: [s.n.], 2010

PENTEADO, R. Z. Relações entre saúde e trabalho docente: percepções de professores sobre saúde vocal. **Rev. Sociedade Bras. Fonoaudiologia**. 2007; 12 (1): 18-22.

SOUZA, K. R *et al*. Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 8, n. 4, p. 1057-1068, 2003.

UENO, C. S. **Um estudo sobre a saúde do professor a partir da perspectiva da sociologia sensível de Michel Maffesoli**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2006

ZANDONATO, Z. L. **Indisciplina escolar e relação professor-aluno, uma análise sob a perspectiva moral e institucional**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Campus de Presidente Prudente, 2004.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A RELEVÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[1]

HELEN MACIEL DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal refletir se o ambiente de trabalho e as situações em sala de aula interferem na prática do professor, qualidade de ensino e saúde do educador. Argumenta-se que é crescente o número de professores que apresentam problemas de saúde e que alegam estarem estes atrelados ao ambiente de trabalho desfavorável procura entender como o ambiente de trabalho pode influenciar na qualidade do ensino e qual o papel do gestor nessa situação.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Ambiente Escolar. Gestão. Qualidade Educacional

INTRODUÇÃO

Visualizar perspectivas para problemas do cotidiano escolar, ampliar visões de mundo e transformar práticas pedagógicas foi o legado deste curso. Este paper tem como objetivo geral refletir se o ambiente de trabalho e as situações em sala de aula interferem na prática do professor, qualidade de ensino e saúde do educador.

Diante dos objetivos acima descritos foram levantadas as seguintes hipóteses: as situações de agressividade dos alunos refletem negativamente na saúde dos educadores e prejudicam as atividades educacionais? Um dos motivos do afastamento para tratamento de saúde são as situações de agressividade vivenciadas em sala de aula?

Passamos muitas horas de nossos dias na escola. Entretanto, muitos profissionais estão desanimados com a atual conjuntura educacional e com o próprio ambiente onde trabalham. Indisciplina, violência, participação dos pais, ações dos gestores, são assuntos recorrentes e que afetam a prática em sala de aula.

Este trabalho apresenta um olhar e uma reflexão sobre o papel da escola, seus atores, principais agentes na construção do ambiente de trabalho e a relação destes com a violência, especialmente nas salas de aula. Discute também a difícil relação entre docência, saúde do profissional e qualidade educacional, para que possamos entender como o ambiente de trabalho pode influenciar na qualidade do ensino e qual o papel do gestor nessa situação.

Sobre o ambiente e a organização escolar

Muitos educadores e mesmos estudiosos se perguntam sobre o papel da escola atualmente. Aquino (1996) é um destes estudiosos:

O que estaria acontecendo com a educação brasileira atualmente? Qual o papel da escola para a sua clientela e seus agentes? Afinal de contas, sua função primordial seria a de veicular os conteúdos classicamente preconizados ou tão somente conformar moralmente os sujeitos a determinadas regras de condutas? (Aquino, 1996, p.39 *apud* ZANDONATO, 2004, p.49).

A escola deixou de ser tradicionalista, onde cada um tinha seu papel bem estabelecido: gestores dirigiam e era autoridade máxima dentro da instituição. Aos professores destinava-se o papel de transmissores dos conhecimentos acumulados durante toda historia humana. Sobre seu tablado e pedestal era autoridade incontestável e absoluta dentro da sala de aula. Possuíam e mantinham um "*status quo*", e um distanciamento dos alunos. Os outros funcionários da escola: merendeiras, inspetores e faxineiras ocupavam um grupo intermediário que adotavam geralmente uma postura distante, porém mais próxima dos alunos. Seres passivos e recebedores do conhecimento, os alunos, hierarquicamente ocupavam uma posição de inferioridade respeitosa. Levantavam-se sempre que alguém entrava na sala de aula; faziam fila no pátio e esperavam seus professores. Enfileirados também na sala de aula, faziam lições que dependiam principalmente de memorização. Formavam teoricamente, grupos homogêneos e os "diferentes" eram excluídos da escola.

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

Segundo Abreu (2010):

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

Diante da nova situação, a organização escolar precisou ser transformada e seus atores deveriam rever seus papeis dentro da escola. Porém, as transformações até hoje não aconteceram de fato. Algumas acomodações e ajustes foram feitas, mas não efetivamente transformaram o cenário escolar. Seus atores, entre o passado e o presente, ficaram perdidos em seus papéis, sem vislumbrarem perspectivas a curto e médio prazo. Assim muitos profissionais desestimulam-se, adoecem e até abandonam o magistério. Áquila (2009) lembra que "a sociedade atual se configura por incertezas medos, conflitos, confusão de valores, falta de ética e limite entre o que é certo ou errado, o que nos torna vulneráveis, inseguros, desconfiados e injustos". (ÁQUILA *et al*, 2009, p.1705).

Complementando a ideia de Abreu acima descrita, Aquino (1996 a/b) defende que a escola não está preparada para trabalhar com os sujeitos (alunos) que recebem. Aponta assim que a escola passa a receber sujeitos não homogêneos, provindos de diferentes classes sociais, com diferentes historias de vida e com uma "bagagem" que, muitas vezes é negada pela escola (Aquino 1996 a/b *apud* ZANDONATO, 2004, p.33).

Áquila (2009) afirma que atualmente os jovens vivenciam uma cultura tecnológica com mudanças rápidas através de muitas informações que influenciam família e escola. Entretanto, Zandonato (2004, p.47) nos lembra de que "[...] não é raro nos depararmos com professores saudosos do tempo em que se tinha respeito na escola e em que os alunos eram educados, pois

a família era severa, rigorosa na educação". Eis o atual dilema da educação, o convívio harmonioso entre o passado e o presente. Assim, o desafio para os gestores: observar, refletir e operacionalizar a organização escolar e as relações interpessoais estabelecidas dentro do âmbito escolar, tornando-o um ambiente favorável à aprendizagem.

Apesar de ter uma dinâmica própria, a escola não é uma ilha. Está contida numa sociedade cada vez mais complexa, onde tudo é muito instantâneo e superficial. Onde as relações são momentâneas e em grande parte volúveis.

A escola é uma instituição onde relações sociais estão presentes a todo o momento. Assim, segundo Zandonato (2004, p.45) "como todos somos sujeitos institucionalizados, é compreensível e inegável a importância de estudarmos [...] a instituição e sua ação na vida de seus atores".

Assim as relações podem ser positivas ou negativas dependendo da cultura escolar, do comprometimento dos agentes envolvidos no processo, na ênfase dada à cooperação, clareza de objetivos, consenso, dificuldades físicas, administrativas e humanas, dentre inúmeros outros aspectos e variáveis já que "[...] a escola é uma organização dotada de uma cultura e valores específicos". (ÁQUILA *et al*, 2009, p.1705).

Conviver sempre foi difícil, mas na atualidade as diferenças são tantas que explodem conflitos e confrontos a todo instante. A escola torna-se então, muito mais que um lugar de adquirir conhecimentos, mas um território de disputas das diversidades.

Ressaltamos ainda que dentre os fatores importantes para um bom ambiente escolar estão às regras e normas, não as definidas arbitrária e autoritariamente, mas aquelas construídas por todos os agentes sociais nele envolvido. Regras e normas autoritárias podem causar insatisfações e

injustiças e, esta em conjunto “[...] causam grandes tensões que geram conflitos interpessoais e possibilitam situações para as violências”. (ÁQUILA, *et al*, 2009, p.1707).

É sobre ela, a violência, que refletiremos a seguir. Assim como o papel da escola e a função de seus atores, a violência tem sido amplamente estudada. Defini-la não é tarefa fácil. Não acreditamos ser esta apenas o uso excessivo da força física, mas também a simbólica, como ficou conhecida a violência manifestada por signos e símbolos, preconceitos, metáforas, desenhos que possam ser vistos como ameaça e coação.

Infelizmente, vivemos numa sociedade onde muitos atos reconhecidamente violentos passaram a serem considerados normais. Esta banalização traz consequências bastante serias à sociedade e à escola, já que esta se encontra inserida na sociedade.

Dentro da escola são comuns e cada vez maiores os casos de agressões físicas e psíquicas, talvez porque segundo Lanzoni (2008):

> A violência tem todas as possibilidades de aparecer em um clima onde as normas sejam arbitrarias, elaboradas à margem da participação dos alunos/as, inconsistentes e poucos claras, sem que os implicados em seu cumprimento saibam quando são obrigatórios os cumprimentos e quando podem não cumprir-se, porque não existe uma clara especificação de ate aonde chega a liberdade individual e ate aonde a liberdade de cada um deve reduzir-se em função do respeito aos direitos dos demais. Por duas razões básicas: o marco cultural não oferece critério de referencia para elaborar pautas claras de convivência e a inconsistência na aplicação das normas impede saber o que será considerado como correto e o que como incorreto. (Lanzoni, 2008, apud AQUILA et al, 2009, p.177).

Entretanto não acreditamos que apenas as normas e regras pouco ou nada claras sejam responsáveis pelos altos índices de violência no ambiente escolar. Todo um contexto sócio-politico-cultural e econômico colabora e até incentivam, como o tráfico de drogas, falta de perspectivas futuras, instabilidade social, falta de investimento em materiais e recursos humanos

nas escolas públicas, bem como a ausência de projetos pedagógicos, e as experiências dos alunos fora da escola também podem ser citadas como motivos.

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

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

Atualmente em muitas escolas, a sala de aula transformou-se em arena, onde alunos e professores digladiam-se diariamente numa sucessão de situações onde a violência prevalece. Nesta arena são comuns xingamentos, gozações, insultos e algumas vezes até mesmo agressões físicas. são as reclamações dos alunos e dos professores, relacionado com as incivilidades.

Alunos queixam-se das agressões verbais e autos graus de ofensas dos xingamentos que os professores proferem. Estes, por sua vez, queixam-se das palavras grosseiras, insultos, berros, acusações difamatórias, violência verbal por nota, entre outros, tendo os alunos comportamentos desafiantes e procuraram visibilidade, provocando as autoridades. (Abramovay; Castro, 2006 *apud* AQUILA *et al*, 2009, p.1710).

Crescente sensação de insegurança e medo tem sido sentida por professores (e também o pessoal administrativo) produzindo um

permanente estado de alarme, já que estes se sentem tolhidos, assustados e atingidos em sua integridade pessoal e profissional.

Hannah Arendt (1972) escreve que estamos vivendo atualmente, uma crise do senso de autoridade que se reflete na escola. Afirma ainda que antes à escola cabia ampliar o entendimento que tínhamos do mundo oferecido pela família preparando os alunos para tornarem-se cidadãos. Entretanto, tantas foram às modificações ocorridas na sociedade que as escolas ficaram vulneráveis à violência porque seus atores perderam o respeito e passaram a contestar a autoridade vigente. Neste caso o professor; ator mais próximo da relação aluno-escola.

Partimos do pressuposto que os conflitos e embates de ideias são necessários para o crescimento pessoal e entendemos como Oliveira (2010, p.48) que "o ser humano descaracterizou o seu sentido real, transformando-o em uma forma de manifestação da violência" nas salas de aula os conflitos transformaram-se em confrontos, na maioria das vezes não de ideias, mas de poder e legitimação de autoridade, viabilizando discriminações, humilhações e preconceitos.

Temos a impressão que para professores, a sala de aula tornou-se um fardo difícil e estafante de carregar e aos alunos, esta é o lugar da autoafirmação, do convívio social, do entretenimento. Apenas um "point" como eles mesmos dizem.

À sala de aula entendemos que alunos e professores são vítimas de um sistema perverso. A democratização do ensino passou a oferecer a educação para todos, atendendo a necessidade de satisfazer a "quantidade, não garantiu seu aprendizado de forma digna, já que a grande massificação escolar prejudicou o trabalho educativo. A gestão dos interesses e expectativas e a formação de indivíduos críticos e atuantes também foram prejudicadas.

Perdem alunos e professores.

Atualmente o professor pode ser visto segundo Ueno (2006) como ambíguo: detentor de conhecimentos, responsável por transformações sociais ou aquele que “não conseguiu um emprego melhor” ou que perdeu o sentido de sua profissão. massacrados pela tirania do tempo e da necessidade de trabalhar em no mínimo duas escolas. Muitos chegam a lecionar em até três ou quatro escolas diferentes para suprir suas necessidades e de sua família. Em muitos casos ate deixam de usufruir do convívio com seus familiares para cumprir compromissos como correção de provas, entrega de notas e relatórios, por exemplo, ou mesmo preparar aulas.

Se bem que esta última atividade fica prejudicada e acaba sendo muitas vezes negligenciada de modo geral não só no Brasil, mas na maioria dos países em desenvolvimento, o professor é uma pessoa de nível sócio econômico baixo, com formação geral insuficiente (produto ele próprio de uma escola pública de má qualidade), formação profissional precária (ou inexistente), reduzido contato com a produção cientifica, a tecnologia e os livros – e, consequentemente, com o uso desses recursos. É possível afirmar, ainda [...] que, frequentemente o professor esta desatualizada em relação à discussão sobre educação, à profissão e seu papel social, escreve e lê pouco, tem uma enorme dependência do livro didático. (FONSECA, 2001, p.77).

Perdemos nossa autonomia com a crescente proletarização do trabalho docente. Entendemos aqui autonomia como a capacidade de se reger pelas próprias leis. É óbvio que a definição da palavra não exclui a obrigatoriedade de se respeitar a legislação, por ser esta a delimitadora das nossas ações, visando o bom convívio social um olhar inocente sobre o trabalho do professor poderá levar a uma avaliação enganosa de

autonomia. Afinal, a liberdade que se abre a um projeto esporádico, ou ao uso de materiais extras no decorrer do ano, está longe de torna-lo o responsável pelo processo ensino-aprendizagem.

As avaliações externas (SARESP, ENEM, Prova Brasil, Prova São Paulo) também direcionam, ou melhor, condicionam o trabalho do professor. Obrigando-os a mostrar resultados imediatistas do nosso trabalho e muitas vezes comprometendo sua saúde e qualidade de trabalho. Não acreditamos serem as avaliações desnecessárias, porém são deveriam ser massacrantes, já que o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir falhas e lacunas existentes nas instituições.

A Organização Mundial da Saúde (OMC) define saúde não apenas como ausência de doenças, mas como a situação de perfeito bem-estar físico, mental e social. Entendemos ser esta definição bastante genérica, superficial e até mesmo utópica. Assim preferimos outras definições que melhor se adequassem ao enfoque desta pesquisa como: prevenção da integridade física, psicológica e social do ser humano; ou ainda, um estado de razoável harmonia entre o sujeito e a sua própria realidade.

De acordo com Souza *et al* (2003), até os anos de 1960, a maior parte dos trabalhadores do ensino gozavam de uma relativa segurança material, de emprego estável e de um certo prestígio social. Já a partir dos anos de 1970, a expansão das demandas da população por proteção social provocou o crescimento do funcionalismo e dos serviços públicos gratuitos, entre eles a educação.

Hoje o papel do professorado extrapola a mediação de conhecimentos e se estende muito além da sala de aula, obrigando-o a uma dedicação mais ampla o ao convívio diário com fatores que são potencialmente estressantes: excesso de carga horaria, baixo salários, tensão constante entre professores e alunos, escassez de material didático pedagógico, classes superlotadas, falta de segurança nas escolas,

nenhuma ou pequena participação das decisões da instituição escolar, mas condições físicas (iluminação, calor, ruídos). Todos estes fatores podem ser visto como facilitadores do adoecimento.

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

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

Ainda segundo Mazon (2012, p.60):

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

Dentre as várias doenças que afetam os professores, uma das mais conhecidas é a Síndrome de *Burnout* ou Síndrome do esgotamento profissional; classificada como uma doença do trabalho. É considerada como um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho e, também tem sido descrita como resultante de vivência

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passamos muitos dias de nossas vidas em nosso ambiente de trabalho durante anos no magistério pude perceber o crescente número de professores que apresentam problemas de saúde e que alegam estarem estes atrelados ao ambiente de trabalho desfavorável. para este trabalho envolveu o estudo do reflexo do ambiente de trabalho na prática docente, saúde e qualidade educacional e o papel do gestor diante da atual situação educacional vivenciada em nosso país, especialmente, no estado e na cidade de São Paulo.

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

De maneira geral podemos afirmar que fatores externos como atitudes de incivilidade e violência, faltam de apoio e comprometimento dos pais e responsáveis, inexistência de valorização profissional, baixos salários, ausência de diálogo entre gestores, professores e alunos, também comprometem a qualidade da aprendizagem e o trabalho do gestor.

Somos um país de dimensões continentais que se desenvolve rapidamente, porém no tocante à educação de nossas crianças, jovens e adultos, estamos muito aquém do que deveríamos. a educação aos planos mais inferiores, comprometendo certamente nosso futuro um clima propício favorece a aprendizagem.

Variados estudos demonstraram relação direta entre clima positivo e

rendimento escolar, aquisição de habilidades cognitivas, aprendizagem, desenvolvimento de atitudes positivas para os estudos, desenvolvimento emocional e social de alunos e professores. Olhar a escola a partir de seu clima organizacional faz superar a simples concepção burocrática, pois são levados em consideração os fatores humanos, estruturais, funcionais, culturais e físicos que entram em jogo no seu funcionamento. (LANZONI, 2009, p. 14)

O grau de satisfação de professores, direção, alunos e pais refletem na relação entre as pessoas, constituindo uma das dimensões do clima organizacional, impedindo questões da violência e incivilidades na unidade escolar (Gonzáles Galán, 2004 apud LANZONI, 2009, p. 71).

O ambiente escolar pode ser decisivo para um bom desempenho profissional e educacional. Políticas sérias e realmente comprometidas com a educação se fazem necessárias. Dignidade salarial, respeito e valorização profissional são direitos de todos do estudo sobre a identificação do ambiente escolar, seus pontos positivos e negativos, uma intervenção pontual ou generalizada pode ser feita pelos atores envolvidos no processo.

Pensar nas relações interpessoais no espaço laboral é condição necessária para a preposição de qualquer programa de melhoria no trabalho, com reflexos inclusive no processo educativo dos trabalhadores que podem desenvolver competências pessoais mais assertivas no trato com os outros, além das profissionais exigidas pelo cargo ou função. Para que isso ocorra, faz-se necessário um planejamento do proponente que garanta envolvimento dos participantes com olhares também para suas necessidades na proposta a ser ofertada, com mudanças que levem em consideração a promoção da saúde.

Recorda-se que as mudanças no cotidiano escolar, em função das reformas educacionais, acabam por exercer pressões nos agentes

educativos, à luz das demandas governamentais. (MAZON, 2012, p. 59) ou considerado comum a todas as escolas. Entendemos, portanto que outros trabalhos poderão complementar e ampliar a análise apresentada nesta pesquisa, já que esta não é definitiva e muito ainda deve ser pesquisado e refletido sobre o tema em questão ainda há muito a ser pesquisado e aprendido sobre o papel do gestor e sua importância para a construção de um ambiente de trabalho mais eficiente e adequado para que as práticas pedagógicas elevem a qualidade da educação.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABREU, K. H. **Análise da relação instituição escolar e família na Revista Nova Escola**. Rio Claro: [s.n.]. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. 2010

ÁQUILA, T. G. D *et al*. **Cultura organizacional, clima escolar e incivilidades**: o que os alunos esperam da atitude do professor no ambiente escolar. Trabalho apresentado no IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE- III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FONSECA, C.C.O.P. **O adoecer psíquico no trabalho do professor de ensino fundamental e médio da rede pública no Estado de Minas Gerais**. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

LANZONI; S. L. **Clima organizacional: fator de prevenção à violência escolar**. Araraquara: [s.n.], 2009. Tese (doutorado) – Universidade Estadual

Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

MAZON, C. C. X. **O mal estar docente em gestores escolares.** Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2012.

OLIVEIRA, R. C. **Um estudo de caso sobre a organização escolar e as relações interpessoais dentro do âmbito educacional.** Rio Claro: [s.n.], 2010

PENTEADO, R. Z. Relações entre saúde e trabalho docente: percepções de professores sobre saúde vocal. **Rev. Sociedade Bras. Fonoaudiologia**. 2007; 12 (1): 18-22.

SOUZA, K. R *et al*. Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 8, n. 4, p. 1057-1068, 2003.

UENO, C. S. **Um estudo sobre a saúde do professor a partir da perspectiva da sociologia sensível de Michel Maffesoli**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2006

ZANDONATO, Z. L. **Indisciplina escolar e relação professor-aluno, uma análise sob a perspectiva moral e institucional**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Campus de Presidente Prudente, 2004.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E OS AVANÇOS NO ENSINO HÍBRIDO E SUAS FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM

HELEN MACIEL DE OLIVEIRA

RESUMO

Na vida cotidiana, os alunos alternam suas vivências entre virtual e real, muitas crianças que estão muitas vezes conectadas em seus tablets ou celulares tiveram dificuldades para acompanhar as aulas no ensino remoto. Estender essa realidade como experiências escolares, foi uma forma bastante difícil para estes alunos e também para os professores que se viram tendo que procurar novas práticas sozinha ela não é eficiente, por isso a necessidade de combinar os ensinos virtual e presencial, ministrados pelo professor em sala de aula de acordo com o modelo tradicional aprendizagem. pedagógicas que estimulassem e desenvolvessem uma aprendizagem mais significativa e concreta a tecnologia seja uma excelente ferramenta de aprendizagem,

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Híbrido; Inclusão Escolar.; Tecnológicas Assistivas

INTRODUÇÃO

Ensino Híbrido é uma metodologia que combina a aprendizagem presencial e remota, permitindo que o aluno estude sozinho on-line ou em sala de aula interagindo com os colegas e com o professor. Surgiu a necessidade deste tipo de ensino em Fevereiro deste quando a legislação garantia que 35% dos alunos voltassem ao ensino presencial e 65%dos alunos ficassem em ensino remoto.

Mesmo a tecnologia já estando inserida nos aspectos gerais da vida dos estudantes, a tendência educacional do século XXI é utilizá-la também como ferramenta de aprendizagem, ainda não é oportuno pelo menos na cidade de São Paulo onde mesclar aulas on-line e off-line se tornou o maior desafio para os professores do ensino fundamental e Educação Inclusiva, o que vimos foi um a pequena participação dos alunos nas aulas virtuais e nas propostas remotas o artigo traz estas dificuldades e o danos acarretados na não participação dos alunos no Ensino Fundamental.

Para retomada das aulas presenciais a rede pública optou na educação híbrida que uma metodologia de ensino com o objetivo de unir elementos do presencial e do online. Por exemplo, o ensino híbrido conta com a vivência presencial nas instituições de ensino e com atividades realizadas fora desse ambiente, como participação de fóruns virtuais de discussão.- o Decreto Estadual nº 65.384/2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas;

Através do Decreto Municipal nº 60.058/2021, que regulamenta a retomada das atividades presenciais dos estabelecimentos de ensino na

Cidade de São Paulo, nas condições específicas a Recomendação CME nº 04/2020 e Resolução CME nº 04/2020, que dispõem sobre Normas para o retorno às atividades/aulas presenciais nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo, suspensas como medida temporária e emergencial de prevenção do contágio pelo COVID-19;

- a Instrução Normativa SME nº 40/2019, que dispõe sobre o Processo Inicial de Escolha/Atribuição de turnos e de classes/blocos/aulas aos Professores da Rede Municipal de Ensino - RME, que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio, Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs e Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs e dá outras providências;

- a Instrução Normativa SME nº 41/2019, que dispõe sobre o Processo de Escolha/Atribuição do Módulo Docente aos Professores de Educação Infantil e de turnos de trabalho aos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, lotados e/ou em exercício nos Centros de Educação Infantil e no Centro Municipal de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências;

- a Instrução Normativa SME nº 55/2020, que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do calendário de atividades – 2021 nas Unidades Educacionais de Educação Infantil da rede direta e parceira, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio, de Educação de Jovens e Adultos e das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos da Rede Municipal de Ensino.

DESENVOLVIMENTO

A necessidade de assegurar as condições que favoreçam a realização de atividades escolares presenciais de forma segura para estudantes e profissionais da educação , a importância das interações presenciais nas escolas com professores e colegas para a saúde emocional e aprendizagem dos estudantes, comprovada por evidências científicas sobre os efeitos negativos de longos períodos de suspensão das aulas presenciais, a oferta do ensino híbrido como possibilidade para a garantia da aprendizagem no contexto em que é necessário o revezamento de estudantes para o respeito aos protocolos sanitários;

A responsabilidade das instituições em comunicar à comunidade escolar as decisões e informações relativas à prevenção do contágio pelo COVID-19;resolve:

Art. 1º Os procedimentos para a organização das Unidades Educacionais com vistas ao retorno dos estudantes às atividades presenciais deverão estar em conformidade com o disposto na presente Instrução Normativa.

Art. 2º As aulas e demais atividades presenciais deverão ser retomadas nas Unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, observado o limite máximo de estudantes estabelecido por determinação do Poder Executivo, ouvida a Secretaria Municipal de Saúde.

Art. 3º A Secretaria Municipal de Educação, em conjunto com as Diretorias Regionais de Educação, promoverá pesquisa de interesse junto aos pais/ responsáveis quanto ao retorno dos bebês, crianças, jovens e adultos às atividades presenciais.

Parágrafo único. A pesquisa mencionada no “caput” será realizada por meio de formulário específico disponibilizado no Portal da SME e nas

Unidades Educacionais, conforme segue:

a) para as Unidades diretas no período de 26/01 a 05/02/21;

b) para as Unidades indiretas e parceiras no período de 26/01 a 09/02/21.

Art. 4º O retorno às atividades presenciais será facultativo aos estudantes, sendo que aqueles cujo pais caráter obrigatório por meio da plataforma Google

§ 1º Todas as Unidades Educacionais deverão ofertar atividades presenciais e não presenciais aos estudantes.

§ 2º A Equipe Gestora das escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio deverá garantir que todos os estudantes que optaram pelo ensino remoto tenham acesso a todas as atividades propostas.

§ 3º Aplica-se o disposto no "caput" deste artigo às Unidades Educacionais de Educação Infantil.

§ 4º A entrega das atividades será instrumento para apontamento de frequência para os estudantes que permanecerem em ensino remoto.

Art. 5º A partir do resultado da pesquisa, a Equipe Gestora deverá organizar os agrupamentos, turmas e classes presenciais para atendimento conforme segue:

I – Educação Infantil (CEIs, e EMEIs) – sem revezamento:

a) máximo de 35% de bebês e crianças por turno de funcionamento;

b) excedendo o número máximo de interessados por turno, priorizar o atendimento das crianças na seguinte ordem:

1. com maior idade;

2. bebês e crianças que tenham irmãos mais velhos que serão

atendidos na mesma Unidade;

3. em situação de vulnerabilidade.

c) outras formas de organização com vistas ao atendimento presencial de todos os interessados, desde que, autorizada pela Diretoria Regional de Educação.

II – Ensino Fundamental e Médio (EMEFs, EMEBSs e EMEFMs):

a) mesma turma cadastrada no EOL, garantindo percentual de 35% dos estudantes em cada uma das turmas do turno, ou

Estudar de forma remota permite que o aluno utilize recursos digitais para aprender, seja dentro ou fora do ambiente escolar, tendo maior autonomia de como, quando, onde ou com quem quer estudar o objetivo dessa metodologia é que os dois modelos de ensino se complementem e promovam uma aprendizagem mais eficaz, motivadora e personalizada. Por serem diferentes entre si, tornam mais dinâmicas as atividades escolares. o Ensino Híbrido incluem a mudança na rotina dos estudos, autonomia dos alunos sobre o próprio aprendizado, aproximação com a realidade social e personalização do ensino.

Essa metodologia de aprendizagem se enquadra no conceito de escolas inovadoras e nas habilidades do futuro esperadas pelo mercado de trabalho, pois sua abordagem ativa estimula o desenvolvimento global dos estudantes.

Escolas inovadoras têm como premissa o protagonismo do aluno e o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, que envolvem aspectos sociais, comportamentais, esportivos, emocionais, artísticos, entre outros as habilidades do futuro caracterizam um desenvolvimento global dos alunos, que vai além dos conteúdos básicos .

- Pensamento crítico e aprendizagem ativa.
- Criatividade e originalidade.
- Resolução de problemas complexos.
- Flexibilidade cognitiva.
- Inteligência emocional.
- Trabalho em equipe.
-

Para que o Ensino Híbrido funcione, não basta somente disponibilizar computadores na escola e deixar que os alunos utilizem da forma que desejarem, é preciso que o professor oriente o estudo. É necessário formação do professor para passar conhecimento para os alunos a ideia é que os recursos digitais complementem e reforcem o que o professor transmite em sala de aula, estimulando a aprendizagem com ferramentas adicionais, para que o aluno busque e desenvolva maior compreensão dos conteúdos. Fazer isto em comunidades onde não há condições tecnológicas tão rudimentares é um desafio muito grande.

O planejamento deve ser pensado e elaborado para incluir e integrar a tecnologia de maneira relevante, como a utilização de textos em formato digital, discussão de temas em fóruns on-line, multimídias para expor os conteúdos, entre outros. Quando não há equipamento e formação estes pontos se tornam inviáveis. esta forma de trabalho transformou a maneira de ensinar do professor e a maneira de aprender dos alunos, distanciando-se do modelo tradicional de educação para se adequar às mudanças trazidas pela tecnologia. Porém como já foi dito e lugares onde a tecnologia é precária o ensino hibrido não funciona., é preciso reestruturar o plano pedagógico, a gestão da escola e a organização da sala de aula, e trabalhar na adesão e adaptação dessa metodologia por parte de toda a comunidade escolar, mas sempre pensar que devido a precariedade que muitos alunos vivem a adesão ao ensino híbrido fica comprometido.

O papel do professor no Ensino Híbrido é estimular a interação, a

colaboração e o envolvimento dos alunos com as tecnologias digitais, mas sabe-se que a atuação situação das escolas públicas ao passo em que os relaciona aos conteúdos a serem aprendidos, favorecendo esse processo, os professores precisam de uma formação continuada voltada para a utilização dos recursos tecnológicos na educação e saibam integrar de forma adequada ao plano pedagógico.

O papel do professor no Ensino Híbrido deve ser de estimular a interação, a colaboração e o envolvimento dos alunos com as tecnologias digitais, mesmo entendendo que ao passo em que os relaciona aos conteúdos a serem aprendidos, favorecendo esse processo quando conseguem acesso precisam de uma formação continuada voltada para a utilização dos recursos tecnológicos na educação e saibam integrar de forma adequada ao plano pedagógico.

CONCLUSÃO

Algumas das possibilidades de combinar o ensino presencial e remoto e as tecnologias assistivas são:

- Rotação: propõe estudar uma mesma disciplina ou tema específico ora através de plataformas digitais, ora realizando projetos em grupo, e também dividir a turma entre quem estuda na modalidade virtual ou presencial, e alternar.
- Sala de aula invertida: utilizar o conhecimento prévio do aluno, obtido por meio digital, para discutir em sala de aula o tema estudado e compartilhar com os colegas e o professor.
- Flex: permite que o estudante aprenda através de recursos digitais com maior autonomia, mas tem o professor disponível para tirar dúvidas sempre que precisar.
- Laboratório on-line: disponibiliza o curso inteiro em plataforma

digital, mas em um ambiente físico, assim os alunos estudam no laboratório e também assistem às aulas tradicionais.

Para implementar o Ensino Híbrido na sua escola, não será tarefa fácil preciso realizar mudanças na infraestrutura, no currículo, nas práticas pedagógicas e na formação dos professores, que deve ocorrer de forma continuada é preciso também dispor dos recursos tecnológicos que permitam o ensino virtual de forma adequada e eficaz, saber usar ambos como complementares e interagir uma modalidade com a outra, isso ainda está em implantação na rede pública a tecnologia educacional surgiu para suprir essa necessidade de se adaptar e interagir em tempos de pandemia, mas observa-se que pode ser uma constância caso este período se prolongue mais do que previsto, caso a vacina contra a demore a ser fornecida á toda população.

Para enfrentar as dificuldades do trabalho pedagógico no atual momento da sociedade, é necessário que as escolas estejam atentas à necessidade de se prepararem cada vez mais para as atividades remotas e o ensino híbrido. Não houve o devido preparo muitos professores ainda navegam em águas turvas ao tentar atender tanto os alunos que estão no ensino remoto quanto os alunos que estão presencialmente a falta de tecnologia adequada tanto na escola como lares causa grandes problemas de aprendizagem no momento.

Diante desse contexto, o papel dos gestores escolares é fundamental para que o planejamento pedagógico, os recursos digitais e a formação continuada de professores possam atender às necessidades do momento o aspecto importante é manter o diálogo com as famílias e nesta parte a escola faz uma busca ativa para conseguir atingir todos os alunos que não estão no ensino presencial.

Estes alunos com o ensino híbrido muitas vezes não têm acesso às plataformas oferecidas a desigualdade social se apresenta mais forte neste

momento faz-se necessário que a ajuda venha dos governos para que todos possam ter uma educação igualitária é trazer inovação e facilitar o processo de ensino e aprendizagem nesta fase, mas também formar os professores para novas tecnologias e tecnologias Assistivas.

Esta formação ainda é bem restrito a necessidade de aplicar os recursos tecnológicos às práticas pedagógicas como ferramentas complementares o Ensino Híbrido também é uma adequação às competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular, que inclui a implementação da cultura digital nas escolas, porém como já foi dito, a rede pública de São Paulo ainda não oferece total adaptação a este ensino que estão no Ensino Remoto, estão em prejuízo devido a rede de dados porém novamente cita- se as dificuldades encontradas nesse momento pela comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reciprocidade ocorre quando o aluno mostra interesse em participar da interação ou da tarefa proposta pelo professor é crucial que o professor ofereça mais elogios, incentive os alunos a continuar e celebre os pequenos sucessos que eles alcançam. Esse ambiente positivo ajuda a manter a motivação das crianças e reduz a probabilidade de que desistam rapidamente diante de desafios.

Trabalhar e possibilitar um ambiente acolhedor e adaptável, onde todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades, possam aprender e se desenvolver plenamente, é essencial adotar práticas pedagógicas diferenciadas que respeitem e valorizem a diversidade, o currículo deve ser flexível, permitindo ajustes que atendam às variadas formas de aprendizagem dos alunos os professores devem

promover atividades que incentivem a participação de todos, utilizar recursos didáticos variados e garantir que cada criança receba o apoio necessário para suas necessidades específicas.

Envolver as famílias e outros profissionais, como especialistas em educação especial, para criar um plano de apoio individualizado, um ambiente de respeito e empatia entre as crianças também é crucial, ajudando a desenvolver a consciência sobre a diversidade e promovendo a aceitação, a educação inclusiva na infância não só enriquece a experiência de aprendizado, mas também prepara as crianças para viver em uma sociedade plural na educação infantil é essencial para garantir um desenvolvimento equitativo e enriquecedor para todas as crianças. Ao adotar práticas inclusivas, as instituições de ensino não apenas proporcionam acesso a uma educação de qualidade para alunos com diferentes habilidades e necessidades, mas também promovem um ambiente de aprendizado que valoriza e respeita a diversidade. Implementar a inclusão efetivamente exige a adaptação de métodos pedagógicos, a criação de um ambiente físico e emocionalmente acessível, e a colaboração entre professores, famílias e especialistas.

É fundamental que os educadores estejam preparados e dispostos a ajustar suas abordagens para atender às variadas necessidades de seus alunos, assegurando além dos benefícios diretos para os alunos com necessidades especiais, a inclusão contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em toda a turma, como empatia, respeito e colaboração a convivência com a diversidade desde a infância ajuda a formar cidadãos mais conscientes e preparados para uma sociedade plural, inclusão na educação infantil não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como uma oportunidade valiosa para enriquecer a experiência educacional .

REFERÊNCIAS

ABRAFI. CNE aprova parecer com diretrizes para reorganização dos calendários escolares e realização de atividades não presenciais pós-retorno. Publicado em 28 de abril de 2020. Disponível em: https://www.abrafi.org.br/index. php/site/noticiasnovo/ver/3214. Acesso em: 20/08/25

ALVES, L. R. G.. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Game book Guardiões da Floresta. Revista de Educação Pública, v. 25, p. 574-593, 2016.

_____, L. R. G.; LAGO, A.; NOVA, C. C. Educação à distância e comunicação interativa. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org.). Educação e tecnologia: trilhando caminhos. Salvador: Uneb, 2003. v. 1. p. 11-34.

_____, L. R. G.; MOREIRA, J. A. (Org.). Tecnologias e aprendizagens: delineando novos espaços de interação. Salvador: Editora da UFBA, 2017. v. 1. 253p.

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos; DA SILVA, Carlos Eduardo Menezes;

SOARES, Fernando Ramalho Gameleira; SILVA, José Alexandre Meneses da. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia da COVID-19. Ciência & Saúde Coletiva. Pré-print, Manuscript ID CSC – 2020-1079.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. 1996.

_____Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. 28 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020.

IDOETA, Paula Adamo. Os desafios e potenciais da educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena. Publicada em 17 de abril de 2020. Disponível em: https://cutt. ly/ Myk24p1. Acesso em: 15/08/25

LAPA, A. B.; PRETTO, Nelson de Luca. Inovar para a qualidade na educação digital. Lisboa- Portugal: Universidade Aberta, 2019. v. 6. 121p.

LUCCHESE, Bette. RJ avalia ‘lockdown’ caso curva de casos de Covid siga sem controle e a população fure o isolamento. Publicado em 29 de abril de 2020. Disponível em: https:// g1. globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/04/29/governo-avalia-medidas-mais-rigidas-como-proibicao-de-circulacao-nas-ruas.ghtml. Acesso em: 22/08/25

MALLOY-DINIZ, Leandro; COSTA, Danielle; LOUREIRO, Fabiano; MOREIRA, Lafaiete;

SILVEIRA, Brenda; SADI, Herika; SOUZA, Tércio; SOARES, António; NICOLATO, Rodrigo; PAULA, Jonas Jardim de; MIRANDA, Débora; PINHEIRO, Mayra; CRUZ, Roberto; SILVA, António. Saúde mental na pandemia de COVID-19: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento. Debates em psiquiatria – ahead em print, 2020, p. 2-24.

RAHAL, Marcela. Secretário de Saúde admite possibilidade de lockdown em SP sob ‘catástrofe’. Publicado em 1 de maio de 2020. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com. br/nacional/2020/05/01/secretario-de-saude-admite-possibilidade-de-lockdown-em-sp-sob- catástrofe. Acesso em: 27/08/25.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Edições Almedina, S/A, 2020 UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. A

UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a #AprendizagemNuncaPara. Publicado em 26 mar. 2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade- civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma. Acesso em: 06/08/25

XIMENES, Salomão; FERNANDO, Cássio. Coronavírus e a “volta às aulas”. 31 de mar. 2020. Disponível em: https://diplomatique.org.br/coronavirus-e-a-volta-as-aulas/. Acesso em: 19/08/25

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

KARINE HELOISA DE MELLO PEREIRA DUARTE[6]

RESUMO

O artigo visa apresentar uma reflexão sobre a importância da literatura na educação básica. É na Educação Básica que a construção do conhecimento ocorre, nesta época ávida de desenvolvimento e busca por conhecimento é que devemos utilizar as histórias como um instrumento no aprendizado das crianças, pois estas promovem habilidades e desenvolvem a criatividade delas. Nesse ponto observa-se o papel importante do professor, o qual é o agente que irá estimular as crianças à leitura, fazendo com que estas adquiram o gosto por ela.

Palavras-chave: Educação, Histórias, Professor, Criança, Leitura.

INTRODUÇÃO

Diante da relevância do tema Literatura na Educação Básica esta pesquisa aborda a problemática de que é esse trabalho e tem por objetivo, trazer para a realidade do ambiente escolar a importância do ensino de literatura na Educação Básica e de que forma ela pode contribuir para a formação de leitores eficientes. Criando o hábito e o gosto pela leitura desde os primeiros anos das crianças na escola. Encontra-se também o nosso anseio, como educadores, em aguçar no aluno o interesse pelo texto literário, tido muitas vezes como de difícil entendimento. Nosso ideal condiz com a opinião de Vieira (1989), quando afirma que “a escola e o professor podem e devem ser mediadores entre textos e aluno, na formação de leitores aptos a fruir o prazer estético, apontando caminhos, aplicando metodologias, oferecendo teorias de análise”. Dessa maneira, esperamos colocar em prática as orientações oferecidas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Básica quando mencionam que:

[6] Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2012); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Fauesp (2025); Professor(a) de Educação Infantil no CEI Jardim Klein.

“O ato de leitura é um ato cultural e social. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentes da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite que às crianças construírem um sentimento de curiosidade pelo livro”

ENSINO DE LITERATURA

O ensino de literatura em especial no nosso país vem sendo um dos assuntos de intensa discussão, pois, busca-se uma fórmula estratégica de como desenvolver essa árdua tarefa, sendo ela difícil pelo fato de que temos alunos desinteressados e até mesmo educadores que não gostam de ler ou simplesmente porque não lhes foi oportunizado o contato com o livro desde a sua formação básica e consequentemente no curso de formação universitária a literatura em especial no curso de Pedagogia não se tem um enfoque como no curso de Letras que tem por finalidade formar especialistas.

Entretanto, esquece-se que estão formando professores com uma imensa lacuna quando este não detém conhecimento do que é a literatura e sua importância na formação cidadã, é preciso que a formação docente seja ela em quaisquer áreas do conhecimento se volte para a literatura tendo esta como a base de entendimento da construção sócio histórico da humanidade construída e da que está em construção, lamentavelmente é doloroso dizer que temos muitos docentes despreparados para ministrar aulas de leitura.

D‘aléssio (1981, p.153) afirma:

> [...] O professor não sabe como trabalhar com a literatura porque ele não sabe como ela é

Em uma entrevista feita com autores consagrados, teve-se a seguinte pergunta: —O ensino de literatura tem bem definidos atualmente o seu objetivo e suas linhas de análise?

Bosi (1981, p.97) diz que: —Não, atualmente, vive-se uma fase de bastante perplexidade na medida em que se põe em xeque a função da literatura, a natureza da literatura; e também, como decorrência a possibilidade de ensinar literatura‖. Assim como Pignatari (1981, p.117) salienta: “não tem e também acha que nunca teve. O que houve foi o aparecimento de determinados tipos de tendência de análise crítica e hoje no que vigora, digamos, é a tendência do tipo estruturalista quando não de tipo estruturalóide”

Enquanto Campos (1981, p. 140) evidenciam: “acho que ainda há muito por fazer. É difícil falar numa definição de objetivo, na medida em que confrontam muitas orientações diversas”.
Ferrara (1981, p.166) respondeu que:

> “Encarando-se o ensino de literatura do ponto de vista científico, há sempre muito por fazer, pois nunca se dá o trabalho como concluído.”

Coelho (1981, p.203) diz que “evidentemente que não. Com a ruptura dos valores básicos do sistema em que vivemos os fundamentos do ensino também foram atingidos e, principalmente da literatura (direto reflexo da vida) , cindiu-se em várias diretrizes”. São respostas a uma pergunta que deixam claro que o ensino de literatura hoje é um assunto muito abordado, e que não vem tendo seus objetivos traçados, não há um como proceder, assim, fica difícil a existência de uma interação, já que não existem meios que atraiam os alunos para o contato com estas aulas, porque o professor não propõe diversas atividades, para que eles tenham prazer de assisti-las e não apenas para serem avaliados.

A abordagem da literatura de modo mecanicista dificulta o aprendizado do aluno, pois, não valoriza a opinião do mesmo, além de tornar o professor um repetidor de conceitos pré-estabelecidos. Para Zinani (2002):

> As relações sociais determinadas pela realidade atual impõem uma dinâmica diferente ao processo educativo. As aulas de literatura particularizam-se pela necessidade do estabelecimento de um canal através do qual o aluno ouça e possa ser ouvido. O diálogo não é tempo perdido, mas a busca humilde de novos valores e de novas verdades com novas pessoas. (ZINANI, 2002, p.41)

Acreditamos que o ensino de literatura, só é interessante para os alunos, quando o professor escolhe conteúdos relevantes, bem como, métodos e atividades mais próximos da realidade dos mesmos. A utilização de textos contemporâneos e que abordem temas conhecidos como aporte teórico, implica num interesse maior por parte do discente. O professor agirá como mediador entre a literatura, forma de expressão e arte, além de fugir da abordagem tradicional e estafante com a qual, a maioria de nós se viu obrigada a conviver, quando alunos do ensino médio. Chegamos a um consenso, juntamente com Vieira (1989): “e por que não usar procedimento semelhante a literatura de consumo? Trazer o best-seller para a sala de aula e, a partir dessas leituras

efetivamente procuradas e realizadas pelos jovens, em um trabalho de análise e comparação chegar aos autores mais preocupados com o literário".

Em outras palavras, o que propomos é a transformação da sala de aula num ambiente interativo, em que o aluno possa manifestar seus argumentos acerca dos gêneros literários. Desse modo, o professor caminharia simultaneamente com os preceitos que nos remetem aos PCNEM:

> "nessa linha de trabalho, pode-se propor desde bate-papos informais a propósito de uma obra literária até o julgamento da atitude de uma personagem do texto literário num debate regrado". (PCNEM, 1999, p.76)

Vista por muitos como a maior das heranças deixada pela escola aos nossos alunos, porque é por meio dela que se aprende a maior parte do que se precisa saber fora da escola, a leitura tem sido uma preocupação por parte dos pais e educadores. Por isso, muito se tem falado sobre a importância da leitura na escola e não são poucos os estudos, artigos e ensaios que refletem a preocupação dos educadores sobre o tema.

A literatura, assim como toda arte, é o ponto de partida privilegiado para a formação de leitores. Suas potencialidades provocadoras do pensamento são inesgotáveis. Por meio dela, a ficção se integra com a realidade, pois sua matéria-prima é a experiência, observação, reflexão e o sonho. Ao unir realidade e fantasia, o livro de literatura abarca todos os temas da vida, mobilizando o interesse de qualquer pessoa, em qualquer idade. Não há instrumento mais completo para levar à reflexão, à crítica e à criação do que a literatura. "A Literatura, como toda arte, é antes de mais nada, imprescindível a qualquer programa educacional que vise a formação" (CARVALHO, 1987, p. 176). Mas não basta apenas preocupar-se ou reclamar que os alunos deveriam dedicar-se mais a leitura. O essencial é fazer com que eles aprendam a ler, e principalmente aprendam a gostar de ler, que leiam por prazer e com prazer.

Enfim instaurar no coração do leitor a paixão pelo livro e que ele crie o hábito de ler e adquira todas as habilidades necessárias para se tornar um leitor competente, crítico e principalmente sensível. Cabe ao leitor, e no exercício de suas funções o professor, selecionar os melhores textos ou livros que irão dar sentido à leitura, montar um conjunto coerente que produza a interpretação que satisfaça os objetivos colocados no início da leitura.

É diferente buscar um sentido quando se é obrigado a extrair do texto, palavras isoladas (objetivos, por exemplo) ou quando o aluno procura responder à pergunta de respostas

óbvias como: Quantos porquinhos o lobo mau comeu? Por que a história se intitula o Gato de Botas? E assim por diante.

Cabe ao professor promover diferentes, instigantes e polêmicas perguntas, sobre diferentes perspectivas do texto, para que os alunos possam exercitar sua capacidade e compreensão. Vale lembrar ainda que o professor deve ter clareza quanto à concepção de texto que o leva a perguntas e a exercícios de leitura. (KELEIMAN, 2000, p. 17- 23).

Atualmente, a tecnologia está substituindo, cada vez mais, o diálogo nas famílias e diminuindo as oportunidades de desenvolvimento da imaginação infantil. O meio mais importante para atingir esse objetivo é a contação de histórias e a leitura, conduzidas num ambiente agradável para a criança, desde a nossa primeira infância, quando tudo aquilo que vemos, ouvimos e sentimos fica registrado em nosso inconsciente. Para contar uma história, é preciso saber se como faz... Afinal nelas se descobrem palavras novas, se depara com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção...E para isso, quem conta tem que criar um clima de envolvimento, de encanto... Sentimentos. (ABRAMOVICHI, 1991)

Enfim instaurar no coração do leitor a paixão pelo livro e que ele crie o hábito de ler e adquira todas as habilidades necessárias para se tornar um leitor competente, crítico e principalmente sensível. A leitura é um processo no qual o leitor realiza um processo ativo de compreensão e interpretação do texto a partir de seus objetivos, de seus conhecimentos sobre o mundo e sobre o autor.

ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As crianças através dos contos de fadas elas aprendem a reconhecer as suas próprias dificuldades e a como lidar com elas. Com isso, é essencial conhecer um pouco sobre a história da literatura voltada para as crianças. Segundo Cunha (1999) a história da literatura infantil apresenta poucos capítulos. A princípio, a literatura surgiu com fins moralizadores, pois a criança era vista como um “projeto de adulto”, ou seja, ela deveria ser educada conforme os objetivos traçados pelos adultos, sem se preocupar com as capacidades e anseios próprios da infância.

A partir do século XVIII a criança passa a ser considerada como um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias. Logo, a sua educação passa a ter uma atenção especial onde à intenção é preparar esse indivíduo para a vida adulta já

que antes não existia algo específico para as crianças, uma vez que elas participavam da literatura voltada para os adultos além de acompanhar a vida social dos mais velhos. De acordo com Campos (2010) o século XVIII, é marcado por grandes transformações sociais e econômicas, surgindo assim no âmbito social uma nova classe denominada burguesia, esta classe buscava estabilidade no poder por meio da intelectualização.

Sobre o surgimento da literatura com ascensão da burguesia tem a seguinte informação: Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como espaços separados. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum ato amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão. (ZILBERMAN apud CUNHA, 1999, p. 23)

Dependendo da classe social das crianças, havia diferenças entre o acesso a literatura, existindo assim no século XVIII, duas realidades. Conforme Cunha (1999) as crianças da nobreza liam grandes clássicos da literatura europeia enquanto as crianças das classes desprivilegiadas tinham apenas acessos às literaturas de cordéis, com as lendas e contos folclóricos, ou liam e ouviam histórias de cavaleiros, de aventuras. Em cada país vão surgindo diferentes propostas com relação às obras literárias infantis. Autores como La Fontaine e Charles Perrault escreviam suas obras, enfocando principalmente os contos de fadas. Com isto, muitos autores foram surgindo, como Hans Christian Andersen, os irmãos Grimm, Carlos Collodi entre outros, imortalizados pela grandiosidade de suas obras.

Embora os livros para crianças comecem a ser publicado no Brasil em 1808 com a implantação da Imprensa Régia, a literatura infantil brasileira nasce apenas no final do século XIX. Mesmo nesse momento, a circulação de livros infantis no país é precária e irregular, representada principalmente por edições portuguesas que só aos poucos passam a coexistir com as tentativas pioneiras e esporádicas de traduções nacionais. A literatura destinada ao jovem público brasileiro se consolida somente nos arredores da Proclamação da República.

A literatura infantil brasileira é recente. De acordo com Cunha (1999), no Brasil a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo adaptações de obras de produções europeias, tradicionais, traduzidas ou adaptadas para o português, demonstrando a dependência típica das colônias. Ou, então liam textos produzidos por pedagogos com intenções predominantemente didático-pedagógico e/ou moralizantes, não eram textos literários. Vários autores como Carlos Jansen, Figueredo Pimentel,

Coelho Neto, Olavo Bilac e Tales de Andrade marcaram o início da literatura infantil brasileira.

A partir da década de 70 é que tem o verdadeiro início da literatura brasileira e o grande responsável por isso foi Monteiro Lobato (1882-1948). Nessa época o Brasil passava por um período de ditadura militar, onde o cidadão comum, não podia expressar seus pensamentos, opiniões. Para isso, esse autor percebe que para transformar uma sociedade era preciso investir na formação das crianças. Uma de suas maiores obras foi "O Sítio do Pica- Pau Amarelo", onde através de seus personagens, principalmente a boneca falante, Emília, esse autor inseria suas ideias, concepções diretamente para as crianças. O Brasil possui hoje vários autores que se preocupam com a qualidade literária voltada para a infância, como Ziraldo, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, dentre outros

Em 10 de março de 2003, a Lei 10.639/03 alterou dispositivos da LDB tornando obrigatório a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, sobretudo no conteúdo de literatura. Antes da aprovação da lei, alguns municípios, como Salvador (1989), Belo Horizonte (1990), Porto Alegre (1991), Diadema e Belém (1994), São Paulo e Distrito Federal (1996), Criciúma (1997), Teresina (1998), Campo Grande (1999) e Campinas (2000), já haviam incluído em seu currículo o estudo das relações étnicas culturais ou raciais. A referida lei vem valorizar a diversidade cultural, que é uma das principais características do nosso país, além de abordar a discussão sobre a forma como são tratados os negros e seus descendentes nos livros de historinhas infantis, principalmente nos contos de fadas, uma vez que são notória a discriminação e o preconceito racial nos conteúdos dessas fábulas encantadas. No entanto, a promulgação da lei, embora represente um avanço no sentido da promoção da igualdade racial, infelizmente, não garante sua realização.

Os primeiros livros direcionados ao público infantil surgiram no século XVIII. Autores como La Fontaine e Charles Perrault escreviam suas obras, enfocando principalmente os contos de fadas. De lá para cá, a literatura infantil foi ocupando seu espaço e apresentando sua relevância. Com isto, muitos autores foram surgindo, como Hans Christian Andersen, os irmãos Grimm e Monteiro Lobato, imortalizados pela grandiosidade de suas obras. Nesta época, a literatura infantil era tida como mercadoria, principalmente para a sociedade aristocrática. Com o passar do tempo, a sociedade cresceu e modernizou – se por meio da industrialização, expandindo assim, a produção de livros.

"É na escola que identificamos e formamos leitores..." Bamberger (1988). Quando se fala em criança, pode – se perceber que a literatura é indispensável na escola como

meio necessário para que a mesma compreenda o que acontece ao seu redor e para que seja capaz de interpretar diversas situações e escolher com os quais se identificam. Entende – se que a literatura é um dos caminhos de inserção no mundo e da satisfação de necessidades do ser humano. No entanto, muitos professores desconhecem a importância da leitura e da literatura mais especificamente por ignorar seu valor e/ ou por falta de informação. A prática educativa com literatura na Educação Infantil, quase sempre se resume em textos repetitivos, seguidos por exercícios dirigidos e mecânicos, onde o espaço para reflexão e compreensão sobre si e sobre o mundo raramente encontra lugar.

Desde a Educação Infantil é necessária à preocupação de se formar leitores críticos e reflexivos e esse primeiro contato com a literatura deverá proporcionar às crianças esse aprendizado, permitir ao aluno criar e recriar o universo de possibilidade que o texto literário oferece. A esse respeito Zilbermam (2003, p.16) descreve que:

> "...a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança."

É preciso formar leitores críticos e o contato com os livros desde a Educação Infantil, e o ensino de literatura quando realizado por meio de uma prática reflexiva ajudará a formar esse leitor, capaz de conhecer qualquer tipo de texto. A Literatura é um recurso rico em informações, e nos oferece um método prazeroso e divertido de ensinar crianças da Educação Básica lições variadas e importantes para uma vida toda.

A Literatura auxilia na aquisição do gosto pela leitura e contribui para o desenvolvimento, pois resgata o lúdico na aprendizagem e, proporciona um prazeroso contato com a linguagem escrita, tornando-se uma importante ferramenta para a alfabetização, o conhecimento de mundo e o autoconhecimento.

A LITERATURA E A CRIANÇA

O ato de ouvir e contar histórias estão presentes na vida do ser humano desde muito cedo. O primeiro contato das crianças com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai, dos avós, ou de algum adulto que se faça mais próximo. Depois que mantêm esse primeiro contato com a leitura, a criança parte para escola e, é lá que ela começa a desenvolver e manter um contato maior com a leitura e seus gêneros textuais.

Assim, a escola passa a construir um papel fundamental para garantir o contato com livros desde a primeira infância. É nas salas de Educação Infantil que o professor, deve apresentar os diversos gêneros à turma e fazer com que as crianças comecem a manusear as obras, encantar-se com as ilustrações e começar a descobrir o mundo das letras. Nessa fase, o que importa é deixar-se levar pelas histórias sem nenhuma preocupação em "ensinar literatura" .Ler e comentar a obra com eles é fundamental para começar a desenvolver os chamados comportamentos leitores. Vista dessa maneira a leitura assume a função crítica e social muito importante, passando a dar ao homem o direito à opção, a um posicionamento próprio diante da realidade.

Sendo assim, o professor deve buscar materiais didáticos para a sala de aula que contemplem todos os segmentos, e nada melhor que aproveitar esse momento de leitura junto aos seus alunos para inserir histórias de cunho étnico-raciais e socioculturais representados pelos alunos, trabalhando a diversidade, a educação para as relações raciais, o fortalecimento e construção de novas identidades baseadas no reconhecimento da existência do outro. O uso da literatura é um caminho para a elaboração de novas práticas escolares e uma forma lúdica de ensinar valores e novas culturas.

Para isso, a criança precisa perceber que o adulto possui uma intimidade com a literatura, que este, sente prazer ao fazer as leituras, que se diverte que fica alegre, enfim, que gosta do que está fazendo. A participação, nessas rotinas de leitura permite que ela vá construindo o seu próprio modelo, vivencie esta experiência e a percepção de que a literatura pode ser divertida e prazerosa dentro da sua vida. Se parar para observar atentamente esses detalhes, perceber-se que através dessas práticas, de ouvir e contar histórias, é que surge a relação com a leitura e a literatura.

Portanto, quanto maior for o contato inicial da criança com os livros dentro da Educação Básica, desde os anos iniciais, maior será a possibilidade dessa criança de tornar-se um adulto com gosto mais acentuado para leitura, e percebe na literatura uma fonte de prazer e divertimento.

Mesmo antes de aprender a ler, as crianças devem ser colocadas em contato com a literatura. Ao ver um adulto lendo, ao ouvir uma história contada por ele, ao observar as rimas, os pequenos começam a se interessar pelo mundo das palavras. É o primeiro passo para se tornarem leitores literários, o que vai contribuir para o desenvolvimento dessa criança no ensino fundamental e superior. Para que esse contato aconteça, será necessária a participação do professor, incentivando os alunos de forma que estes comecem a folhear as páginas dos livros, revistas e até jornais, observem as imagens

e os textos, e leve as suas obras para casa, pois esses seriam alguns dos mecanismos que vão ajudar a incentivar as crianças a prática da leitura.

Contudo, é preciso entender que também nós, adultos, precisamos construir o nosso percurso de leitores, e que, como todas as coisas belas da vida, isso exige paciência, carinho, dedicação e cuidado. Exige um tempo que é único, que varia de pessoa para pessoa e que deve ser respeitado. A literatura representa instrumento de desenvolvimento integral do indivíduo. O ato de ler envolve muito mais que a simples decodificação de signos linguísticos, abrangendo a capacidade de interpretar e compreender o que se lê. É preciso conferir sentido ao texto, o que torna necessário que o leitor busque apoiar-se em diferentes estratégias. Como ressalta o Referencial Curricular para a Educação (1998):

> (…) — Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão;. (p. 144).

Em relação aos aspectos cognitivos, a literatura favorece o desenvolvimento de habilidades que facilitam o processo de aprendizagem promovendo assim, o enriquecimento de vocabulário, conhecimento de diversas tipologias e referências textuais, ampliação da capacidade de interpretação de textos e de reflexão, criticidade e criatividade. Estas habilidades propiciaram no momento de novas leituras a possibilidade de o leitor fazer inferências e novas releituras, agindo, assim, como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem não só da língua, mas também das outras disciplinas.

Entendendo a escola como um espaço de convivência com a diversidade étnico-racial, cabe também ao professor mediar e orientar essas relações – conforme preceitua a Lei 10.639/03, que trata de ações políticas, pedagógicas entre outras de combate ao preconceito racial – sendo a literatura um recurso eficiente neste processo. São importantes ações valorativas dentro das salas de aulas com a participação dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa possibilitou visualizar de maneira crítica e sensível questão da importância da leitura no desenvolvimento das habilidades e potencialidades das crianças. Muitos educadores ainda estão em processo de desenvolvimento de

habilidades necessárias para atuar com competência e entusiasmo no que se refere ao trabalho com a leitura nas escolas. Diante disso, espera-se com este trabalho, conscientizar os educadores a elaborarem projetos literários e praticarem mais a leitura procurando envolver cada vez mais as crianças, fazendo com que elas encontrem prazer na leitura.

A ação pedagógica deve ser envolvente, cativante. E a literatura trabalhada de forma lúdica, criativa e prazerosa, desperta não só o interesse pelo mistério, pelo sonho e magia, mas, sobretudo o gosto em criar, produzir, compreender e analisar suas formas bem como a intencionalidade dos fatos.

Porém, pensamos que a escola precisa está voltada para os problemas de aprendizagem do educando a partir do conhecimento das especificidades de cada criança, no que tange a questão do gosto pela leitura. Dessa forma, os dados coletados nas mais variadas pesquisas em diversos autores nos mostram que compatibilizar a escola às necessidades do aluno é fundamental para minimização do problema da leitura, pois a escola pode tornar-se um ambiente significativo e prazeroso.

É importante ressaltar também, a preocupação em estimular as crianças à compreensão e a interpretação de textos, a partir do uso de obras literárias. Entendemos que essa postura é necessária, pois possibilita ao educando através do seu conhecimento, a busca pela liberdade de elaborar seus próprios conceitos e opiniões, que são atitudes primordiais para o exercício da cidadania.

Constatamos teoricamente que aprender a ler envolve aspectos do pensamento e da linguagem da criança, devendo o professor redimensionar sua prática pedagógica para este sentido, pois a grande dificuldade está em não saber como ativar o aspecto psicológico desses alunos para o domínio da leitura.

Consideramos de suma importância possibilitar ao aluno o acesso a diversos textos para que venham desenvolver o interesse e o hábito pela leitura desde a educação Infantil, sabemos que a prática da leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura. O primeiro e talvez mais importante seja determinado pela —atmosfera literária que, segundo Bamberguerd (2000, p.71) a criança encontra em casa. A criança que ouve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura e poderá torna-se um leitor competente desde que recebe os incentivos adequados e o docente tem papel primordial nessa formação.

Sendo assim, pode-se dizer que a capacidade de ler está intimamente ligada a motivação. Infelizmente são poucos os pais que se dedicam efetivamente em estimular esta capacidade nos seus filhos. Outro fator que contribui positivamente em relação à leitura é a influência do professor. Nesta perspectiva, cabe ao professor desempenhar um importante papel: o de ensinar a criança a ler e a gostar de ler.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. 2ª ed. São Paulo: Spcione,1991.

AURÉLIO, Minidicionário. **O minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2000.

LATOLO, M. E ZILBERMAN, R. **―Literatura infantil brasileira: história & histórias‖**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

ZIBERMAN, Regina. **A Literatura na Educação Infantil**. 11. ed. rev, atual.e ampl – São Paulo: Global, 2003

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

KARINE HELOISA DE MELLO PEREIRA DUARTE[7]

RESUMO

A escola é um espaço destinado à construção do conhecimento e à formação de indivíduos preparados para conviver em sociedade de maneira respeitosa e igualitária. Nesse contexto, a inclusão escolar se torna fundamental, pois garante que todos compartilhem o mesmo ambiente, independentemente de suas limitações. Este trabalho aborda a educação inclusiva na rede pública de ensino, destacando os desafios que dificultam sua efetivação. O principal objetivo foi identificar, por meio de pesquisa bibliográfica e exploratória, as principais barreiras enfrentadas pela inclusão escolar. Apesar das diversas dificuldades encontradas, o estudo mostra que é possível promover a inclusão mesmo com poucos recursos, desde que haja criatividade e comprometimento.

Palavras-chave: Escola, Inclusão, Professor, Criatividade, .

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é um tema atual e amplamente discutido no contexto educacional. No Brasil, existem leis que garantem às pessoas com necessidades especiais o direito à participação igualitária na sociedade, assegurando acesso à educação, ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

[7] Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2012); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Fauesp (2025); Professor(a) de Educação Infantil no CEI Jardim Klein

Este trabalho tem como foco a educação inclusiva no ambiente escolar, buscando compreender, por meio de pesquisa teórica, como ocorre esse processo nas escolas públicas. Apesar dos avanços legais, a educação brasileira ainda enfrenta diversos desafios, como a falta de recursos, a precariedade das instituições de ensino e a desvalorização dos professores. Diante dessa realidade, surge o questionamento sobre como os docentes conseguem promover uma inclusão escolar realmente eficaz.

O estudo tem como principal objetivo identificar as principais dificuldades encontradas pela rede pública de ensino para a efetivação da educação inclusiva. A inclusão deve ir além do simples cumprimento da lei: é necessário que o aluno participe, interaja e se sinta integrado ao ambiente escolar. Quando isso não acontece, a inclusão não ocorre de maneira efetiva.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e exploratória, baseada em livros, artigos científicos, periódicos e legislações relacionadas ao tema. Por ser um assunto em constante debate, a Educação Inclusiva continua despertando reflexões e novas possibilidades de melhoria no cenário educacional.

Trata-se de um tema de grande relevância, especialmente para os educadores, que enfrentam dificuldades diárias em sua prática pedagógica. Muitos profissionais não se sentem preparados para atender alunos com necessidades especiais, o que pode comprometer o processo de inclusão. Por isso, é fundamental compreender os desafios existentes e buscar estratégias que contribuam para uma educação mais inclusiva e de qualidade.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Segundo Rogalski (2010), até a década de 1950 pouco se discutia sobre Educação Inclusiva no Brasil. Foi somente a partir dos anos 1970 que o tema passou a ganhar destaque e a despertar maior preocupação por parte do governo. Essa atenção resultou na criação de instituições públicas e privadas, além de órgãos normativos federais e estaduais e classes especiais voltadas ao atendimento de pessoas com necessidades especiais. De acordo com estudos realizados, esse modelo de educação permaneceu no país até o final do século XIX, sofrendo forte influência das concepções e práticas trazidas da Europa.

A Educação Inclusiva é um tema atual e respaldado por leis que garantem o direito à educação, ao trabalho e à participação igualitária na sociedade. Ao longo do século XX, intensificaram-se as lutas contra a discriminação das pessoas com necessidades especiais. A história desse público revela uma trajetória marcada por exclusão e preconceito.

Cavalcante (2011) diz que, foi no século XX que ocorreram movimentos mais intensos em defesa da cidadania e da inclusão social das pessoas com deficiência. Os movimentos sociais da época lutavam por uma sociedade mais inclusiva e criticavam os modelos padronizados de ensino e aprendizagem, que frequentemente

transformavam as escolas em ambientes de exclusão. Essas discussões contribuíram para importantes mudanças no modo de compreender a educação e a inclusão social. Sobre as mudanças do século XX, salienta-se:

> A partir do século XX, gradativamente, alguns cidadãoscomeçam a valorizar o público deficiente e merge a nível mundial através de movimentos sociais de luta contra a discriminação em defesa de uma sociedade inclusiva. Nesse período histórico corroboram as críticas sobre as práticas de ensino da época, conduzindo também a questionamentos dos modelos análogos do ensino e aprendizagem, gerando exclusão no cenário educacional. (SOUTO, 2014, p. 16).

Segundo Souto (2014), o Brasil já demonstrava preocupação com as pessoas com deficiência desde o período imperial. Nesse contexto, foram criadas importantes instituições voltadas ao atendimento desse público, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854 e atualmente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), além do Instituto dos Surdos-Mudos, criado em 1857, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ambas as instituições localizam-se no Rio de Janeiro.

No século XX, novos avanços ocorreram na área da educação especial. Em 1926 foi criado o Instituto Pestalozzi, destinado ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual. Posteriormente, em 1954, surgiu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Já em 1945, Helena Antipoff desenvolveu, na Sociedade Pestalozzi, um dos primeiros atendimentos educacionais especializados voltados às pessoas com altas habilidades e deficiência.

Esse período foi marcado por importantes mudanças que contribuíram para ampliar os direitos das pessoas com necessidades especiais. Entre os principais avanços destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/1961, que reconheceu o direito das pessoas consideradas “excepcionais” à educação, preferencialmente integrada ao sistema regular de ensino. Em 1971, essa legislação foi modificada pela Lei nº 5.692, que passou a prever atendimento específico para estudantes com deficiências físicas e mentais, além de alunos com atraso escolar e superdotação.

Segundo Souto (2014), em 1973 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável pela gestão da educação especial no país. Suas ações foram influenciadas pelo modelo integracionista e voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência e altas habilidades, principalmente por meio de campanhas e iniciativas assistenciais promovidas pelo Estado.

Outro marco importante ocorreu em 1996, com a criação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Em seu artigo 59, a legislação determina que os sistemas de ensino ofereçam currículos, métodos, recursos e

organização adequados às necessidades dos estudantes da educação especial. A lei também prevê apoio especializado, adaptação do ensino e aceleração de estudos para alunos com altas habilidades.

De acordo com Magro e Rodrigues (2007), a LDB nº 9.394/96 foi fundamental para impulsionar o processo de inclusão escolar no Brasil, ao estabelecer que estudantes com necessidades especiais deveriam ser atendidos em classes regulares, tanto em escolas públicas quanto privadas, com acompanhamento de profissionais qualificados. Apesar disso, os autores destacam que ainda existem muitos obstáculos para que a inclusão aconteça de maneira efetiva.

Em 1999, foi publicado o Decreto nº 3.298, regulamentando a Lei nº 7.853/1989, que trata da Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência. O decreto definiu a educação especial como modalidade presente em todos os níveis de ensino, reforçando seu caráter complementar ao ensino regular. Posteriormente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinaram que todas as escolas deveriam matricular alunos com necessidades educacionais especiais e garantir condições adequadas para sua permanência e aprendizagem.

Dessa forma, percebe-se que a consolidação da educação inclusiva no Brasil ocorreu gradativamente. Embora o processo tenha sido lento, as políticas públicas e legislações contribuíram significativamente para ampliar os direitos das pessoas com deficiência. Nesse cenário, a escola possui papel essencial na formação cidadã e na construção de valores relacionados ao respeito à diversidade, à igualdade de oportunidades e à participação de todos na sociedade.

A ESCOLA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação tem como objetivo formar cidadãos preparados para conviver em sociedade de maneira respeitosa, solidária e colaborativa. Sua função vai além da alfabetização e da preparação para o mercado de trabalho, pois também deve estimular a cidadania, a convivência social e o respeito às diferenças. Nesse contexto, a educação inclusiva busca inserir no ambiente escolar alunos com diferentes necessidades, promovendo igualdade de oportunidades e valorização da diversidade.

O processo educativo começa no ambiente familiar e é fortalecido pela escola, que possui papel fundamental na inclusão social. A instituição de ensino deve estar preparada para acolher todos os alunos, oferecendo apoio às famílias e orientações adequadas para garantir a participação efetiva dos estudantes com necessidades especiais.

A educação inclusiva representou uma importante mudança nos modelos tradicionais de ensino. Conforme Ferreira (2018), anteriormente existiam escolas regulares e escolas especiais separadas, mesmo ambas tendo como finalidade o ensino. Entretanto, não havia interação entre os alunos desses diferentes ambientes, o que dificultava o desenvolvimento da convivência, do respeito e da valorização das diferenças.

Segundo o autor, a proposta inclusiva surgiu justamente para superar essa separação, permitindo que estudantes com deficiência convivam em ambientes comuns e participem mais ativamente da vida social. Essa convivência favorece o aprendizado, o desenvolvimento pessoal e a construção da cidadania, além de contribuir para a formação de uma sociedade menos preconceituosa e mais igualitária.

Ferreira (2018) também destaca que, para que a inclusão aconteça de maneira eficiente, é necessário que a escola receba apoio e compreenda sua responsabilidade nesse processo. Além disso, a instituição deve aplicar práticas pedagógicas adequadas, capazes de promover uma educação acessível e de qualidade para todos os alunos. O autor define como:

> Modalidade de ensino na qual o processo educativo deve ser considerado como processo social em que todas as pessoas, com deficiência ou não, têm o direito à escolarização. É uma educação voltada para a formação completa e livre de preconceitos que reconhece as diferenças e dá a elas seu devido valor (FERREIRA, p. 4, 2018).

De acordo com o autor, para que a educação inclusiva aconteça de forma efetiva é necessário contar com uma rede de apoio composta pela família e por profissionais da área da saúde. A família exerce papel essencial por representar a base do estudante, sendo fundamental a construção de uma relação de confiança entre responsáveis e escola. Já os profissionais da saúde auxiliam os educadores na compreensão das necessidades específicas dos alunos. Entre os especialistas mais presentes nesse processo estão médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos.

Nesse contexto, a escola também possui responsabilidades importantes. Em primeiro lugar, deve garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, realizando adaptações necessárias para assegurar o direito à educação previsto em lei. Segundo Ferreira (2018), cabe à instituição oferecer capacitação e formação continuada aos professores, preparando-os para lidar com as diferentes demandas da inclusão. Além disso, é necessário disponibilizar recursos, equipamentos e adequações que favoreçam o processo de aprendizagem.

O autor ainda destaca a importância de promover encontros e reuniões entre os profissionais da educação, possibilitando a troca de experiências, dificuldades e estratégias pedagógicas. Esses momentos contribuem para o fortalecimento do trabalho coletivo e para o aprimoramento das práticas inclusivas.

Outra orientação apontada por Ferreira (2018) é a utilização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência para o desenvolvimento de práticas inclusivas. A BNCC amplia as possibilidades de uma educação voltada às singularidades dos estudantes, incentivando métodos diversificados de ensino, diferentes formas de expressão da aprendizagem e ações que favoreçam a participação e permanência dos alunos na escola.

Ferreira (2018) também afirma que a escola inclusiva deve ser entendida como uma escola comum, já que todo ambiente educacional naturalmente reúne alunos com diferentes realidades, capacidades e necessidades. Assim, é fundamental respeitar as particularidades de cada estudante e promover relações saudáveis dentro e fora da escola.

O autor ressalta ainda quatro pilares fundamentais para o fortalecimento da educação inclusiva: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Quando esses princípios são trabalhados de forma equilibrada, torna-se possível garantir uma aprendizagem mais igualitária e significativa para crianças e jovens, independentemente de suas limitações.

Apesar dos avanços, a inclusão escolar ainda enfrenta muitos desafios, especialmente na rede pública de ensino. A falta de recursos, estrutura adequada e formação profissional são algumas das dificuldades que dificultam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA

A escola pública brasileira enfrenta diversos desafios para garantir um ensino de qualidade. Entre os problemas mais frequentes estão a desvalorização dos profissionais da educação, a falta de recursos pedagógicos e as condições inadequadas das estruturas escolares. Diante dessa realidade, pensar na educação inclusiva torna-se ainda mais necessário, já que alunos com necessidades especiais demandam recursos, estratégias e atendimentos específicos.

Oliveira e Veloso (2014), ao discutirem os desafios da educação inclusiva no Brasil, destacam inicialmente os aspectos legais que asseguram esse direito. Os autores citam o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como um importante marco na garantia do acesso à educação, especialmente ao estabelecer que o Estado deve oferecer

atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Outro avanço importante foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que tornou obrigatória a oferta da educação especial desde a educação infantil. Essas determinações legais foram fundamentais para garantir que a inclusão escolar deixasse de ser opcional. No entanto, apesar dos avanços, ainda existem muitos desafios para que a inclusão aconteça de forma efetiva, principalmente nas escolas públicas.

Promover inclusão não significa apenas matricular o aluno na escola, mas garantir sua participação, interação e aprendizagem. Para isso, é necessário oferecer condições adequadas, materiais específicos e estratégias pedagógicas que possibilitem ao estudante desenvolver suas capacidades de maneira igualitária. Embora muitas dessas adaptações pareçam simples, sua implementação exige investimentos financeiros e estruturais, realidade que nem sempre faz parte do cotidiano das instituições públicas.

Segundo Garofalo (2018), algumas ações podem contribuir significativamente para tornar a escola mais inclusiva, como a flexibilização curricular, o investimento na formação docente, o uso de tecnologias assistivas, a elaboração de projetos de inclusão e o fortalecimento do diálogo entre escola, família e comunidade. Essas iniciativas favorecem um ambiente mais acolhedor e respeitoso para todos os alunos.

A autora também ressalta que adaptar o currículo às necessidades dos estudantes é uma tarefa essencial, embora desafiadora. A valorização da diversidade no ambiente escolar permite atender diferentes necessidades educacionais e desenvolver práticas pedagógicas mais humanizadas, focadas nas habilidades e potencialidades de cada aluno.

De acordo com Boy (2019), a escola inclusiva não é apenas aquela que aceita a matrícula do estudante com deficiência, mas a que garante acesso, permanência e aprendizagem de qualidade para todos. A autora destaca que a inclusão só acontece verdadeiramente quando o aluno participa do processo de ensino-aprendizagem e apresenta desenvolvimento escolar.

Nesse contexto, a educação inclusiva baseia-se em três aspectos fundamentais: acessibilidade, mobilidade e materialidade. A acessibilidade envolve recursos pedagógicos que facilitam a aprendizagem, como braile, Libras e materiais adaptados. A mobilidade está relacionada à estrutura física da escola, incluindo rampas, elevadores e sinalizações adequadas. Já a materialidade refere-se aos instrumentos e recursos necessários para garantir a participação efetiva do estudante no ambiente escolar.

Apesar de parecerem adaptações simples, muitas escolas públicas enfrentam dificuldades para oferecer essas condições devido à falta de investimentos. Ainda que a legislação assegure o direito à inclusão, isso não garante automaticamente um

processo educacional eficiente e de qualidade. As maiores dificuldades geralmente estão ligadas à escassez de recursos financeiros, à ausência de estrutura adequada e à falta de formação continuada dos profissionais da educação.

Silva (2014) afirma que a inclusão escolar deve fazer parte do projeto político-pedagógico das instituições e envolver toda a comunidade escolar, especialmente os professores, que atuam diretamente com os alunos. Para a autora, a formação continuada dos educadores é indispensável para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e superar os desafios do cotidiano escolar.

Yoshida (2018) destaca ainda que os gestores escolares precisam conhecer e garantir os direitos assegurados pela legislação inclusiva. Além disso, é necessário que o poder público ofereça apoio técnico e financeiro às escolas, garantindo recursos, adaptações e suporte pedagógico adequados.

A autora também enfatiza a importância do diálogo dentro do ambiente escolar. Conversas sobre inclusão com alunos e professores ajudam a fortalecer o respeito às diferenças e contribuem para uma convivência mais acolhedora. Em relação à aprendizagem, Yoshida (2018) ressalta que todas as crianças são capazes de aprender, ainda que cada uma apresente ritmos e necessidades diferentes. Nesse sentido, a avaliação deve considerar a evolução individual do estudante, valorizando seus avanços e potencialidades.

Cada escola pública apresenta desafios específicos no processo de inclusão. Mesmo instituições que possuem salas de recursos, materiais adaptados e profissionais capacitados enfrentam dificuldades para alcançar uma inclusão totalmente efetiva. Em alguns casos faltam recursos materiais; em outros, preparo da equipe pedagógica. Ainda assim, muitos autores destacam que, com ações simples, planejamento e compromisso coletivo, já é possível promover avanços significativos na recepção e no desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os temas relacionados à educação possuem grande importância para a sociedade e para o próprio sistema educacional, pois é por meio de pesquisas e estudos que ocorrem avanços nos diversos campos do conhecimento. A temática abordada neste trabalho evidencia a relevância da escola na formação dos indivíduos, já que é nesse espaço que valores familiares são fortalecidos e novos aprendizados são construídos. Além disso, a escola é um ambiente marcado pela diversidade, favorecendo a convivência entre diferentes culturas, ideias, crenças e formas de pensar.

Mesmo sendo um espaço voltado para a formação humana e social, a educação ainda enfrenta inúmeros desafios, especialmente quando se trata da efetivação da educação inclusiva. A pesquisa demonstrou que a maneira como as pessoas com necessidades especiais era vistas e tratadas mudou lentamente ao longo do tempo, e que muitos avanços ocorreram graças às políticas públicas e às conquistas legais voltadas à inclusão.

Com base nos estudos realizados, foi possível perceber que a escola exerce papel essencial no desenvolvimento dos alunos e precisa assumir uma postura cada vez mais integradora para garantir a inclusão de todos. Entretanto, a rede pública de ensino enfrenta diversas dificuldades, como falta de recursos, desvalorização dos profissionais da educação e precariedade da estrutura física das instituições. Esses fatores acabam dificultando o processo inclusivo e, muitas vezes, provocam desmotivação nos estudantes e em suas famílias.

Apesar dos obstáculos, a pesquisa também mostrou que é possível desenvolver práticas inclusivas mesmo diante das limitações existentes. Os recursos pedagógicos facilitam o trabalho docente, mas sua ausência não deve impedir a participação do aluno no ambiente escolar. Nesse contexto, a criatividade, a inovação e o comprometimento dos professores tornam-se fundamentais para adaptar estratégias e transformar a sala de aula em um espaço acolhedor e favorável à aprendizagem.

Por fim, destaca-se que a superação das dificuldades da educação inclusiva não deve depender apenas do esforço individual dos educadores. É necessário que as escolas disponham de estrutura adequada, materiais pedagógicos, formação profissional contínua e apoio às famílias, garantindo condições mais efetivas para uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria n° 555/2007, prorrogado pela Portaria n° 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.

MAGRO, C. M. T. A.; RODRIGUES, L. A. **Concepções que os alunos do curso de Pedagogia e Normal Superior apresentam sobre o processo de inclusão.** In: IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 2007.

ROGALSKI, S. M. **Histórico do surgimento da Educação Especial.** In: Revista de Educação do IDEAU, v. 5, n. 12, Quatro Irmãos - RS, 2010.

SILVA, L. N. da. **Inclusão escolar: dificuldades e desafios da inclusão nas séries iniciais em uma escola pública.** Editora Realize, 2014.

SOUTO, M. T. de. **Educação Inclusiva no Brasil.** Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande - PB, 2014.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

KARINE HELOISA DE MELLO PEREIRA DUARTE[8]

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a importância da Educação Infantil no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. A Educação Infantil é construída por meio da relação entre professor, aluno e sociedade, tendo como função social contribuir para a formação integral da criança e para a compreensão do mundo a partir dos conhecimentos historicamente produzidos e da diversidade cultural. A escola constitui um importante espaço de socialização, no qual as crianças passam a conviver em grupo e desenvolver relações sociais, sendo, em muitos casos, o principal ambiente de interação com outras crianças. Nesse contexto, a rotina escolar desempenha papel fundamental no processo educativo, auxiliando o professor na organização das atividades e favorecendo o desenvolvimento infantil. Muitas crianças chegam às creches e pré-escolas sem hábitos estabelecidos relacionados à alimentação, higiene e horários, tornando a rotina essencial para promover autonomia, aprendizado e adaptação ao ambiente escolar. O objetivo geral deste estudo é compreender o processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil, considerando aspectos cognitivos, motores, físicos e sociais. Como objetivos específicos, busca-se compreender a importância da Educação Infantil na vida das crianças, analisar a relevância da rotina para o desenvolvimento infantil e discutir as contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a prática pedagógica dos professores. A metodologia utilizada baseou-se em pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores renomados da área da educação, como Kramer (1992) e Oliveira (1992), entre outros estudiosos que discutem o desenvolvimento infantil e a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Professor, Criança, Escola.

[8] Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2012); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Fauesp (2025); Professor(a) de Educação Infantil no CEI Jardim Klein.

INTRODUÇÃO

Atualmente, muitos pais questionam a importância da Educação Infantil na vida de seus filhos. No entanto, essa etapa é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois contribui para a construção de conhecimentos, habilidades e valores essenciais para sua formação. Compreender as concepções de infância e de Educação Infantil significa reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de vivenciar plenamente sua infância, expressando sua cultura, seus sentimentos, desejos e experiências.

Na Educação Infantil, o brincar possui papel indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Por meio das atividades lúdicas, a criança aprende a interagir socialmente, desenvolver a imaginação, construir conhecimentos e compreender seu papel na sociedade, mantendo sua individualidade e singularidade dentro do contexto familiar e escolar.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), modificada pela Lei nº 12.796/2013, é dever dos pais ou responsáveis realizar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Nesse período, a criança apresenta grande capacidade de explorar, criar, descobrir e reconstruir conhecimentos.

No ambiente escolar, os professores exercem papel essencial ao estimular a criatividade, a autonomia, o raciocínio e a convivência entre as crianças. O trabalho docente exige atenção e sensibilidade, principalmente por se tratar de alunos muito pequenos que, muitas vezes, dependem diretamente dos cuidados e orientações dos educadores.

Ao longo dos anos, a Educação Infantil passou por importantes transformações e avanços. Essa primeira etapa da educação básica tem como finalidade promover o desenvolvimento da criança de até cinco anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. As creches e pré-escolas favorecem experiências de convivência com outras crianças e adultos, contribuindo para o desenvolvimento social e emocional.

O objetivo geral deste estudo é compreender o desenvolvimento infantil na Educação Infantil, considerando aspectos cognitivos, motores, físicos e sociais. Entre os objetivos específicos estão analisar a importância da Educação Infantil na vida das crianças, compreender a relevância da rotina escolar e discutir as contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a prática pedagógica dos professores.

A justificativa deste estudo está relacionada à valorização da infância como uma fase marcada pela curiosidade, criatividade, imaginação e sensibilidade. Esses aspectos precisam ser estimulados e preservados para favorecer um desenvolvimento saudável e contribuir para a formação de adultos mais sensíveis, criativos e realizados.

A criança deve ser reconhecida como um ser único, que possui seu próprio tempo, necessidades e formas de aprender. Tanto a falta quanto o excesso de estímulos podem interferir negativamente em seu desenvolvimento. À medida que cresce, a criança conquista novas habilidades e apresenta comportamentos esperados para cada faixa etária, como falar as primeiras palavras, caminhar e ampliar sua interação com o mundo ao seu redor.

INÍCIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Oliveira (1992), o termo “creche” surgiu na França há mais de duzentos anos e significa “manjedoura”, estando relacionado ao simbolismo cristão de acolher e proteger um bebê necessitado.

As creches começaram a surgir no século XVIII, durante o período da Revolução Industrial. Na Europa, essas instituições tinham como principal função cuidar dos filhos das mulheres operárias, permitindo que elas trabalhassem com mais segurança e tranquilidade.

No Brasil, esse processo ocorreu de maneira semelhante. No final do século XIX, com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, surgiram as primeiras creches brasileiras. Inicialmente, essas instituições possuíam caráter assistencialista e filantrópico. Somente a partir da década de 1920, com o avanço dos movimentos em defesa da democratização da educação, a criança passou a ser reconhecida também como sujeito social, valorizando-se não apenas os cuidados básicos, mas também seu desenvolvimento e aprendizagem. Kramer (1993) diz:

> As crianças são cidadãos, ou seja, são indivíduos sociais quetem direitos a que o Estado deve atender, dentre eles o direito à educação, saúde, seguridade. Esses serviços, devem ser de qualidade, se o projeto político é de fato democrático Esse pressuposto afirma, pois, o direito à igualdade, e ao real exercício da cidadania... Só é possível caracterizar um trabalho com a infância, voltado para a construção da cidadania e emancipação... se os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implicar na sala de aula e implicam em salários, planos de carreiras e condições de trabalho dignas. (p. 54 – 55).

A partir da década de 1920, as crianças passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, recebendo maior atenção em relação às suas necessidades de cuidado, desenvolvimento e educação.

Nesse período, os movimentos operários que reivindicavam melhores condições de trabalho também passaram a exigir a criação de creches para atender os filhos dos trabalhadores. Essas conquistas ocorreram em meio a muitos conflitos e dificuldades. As poucas creches existentes ainda eram vistas apenas como instituições assistenciais, criadas para suprir necessidades básicas da população.

Durante as décadas de 1930, 1940 e 1950, predominava uma visão assistencialista nas creches. O atendimento às crianças era voltado principalmente aos cuidados com alimentação, higiene e proteção física, sem grande preocupação com aspectos educacionais e pedagógicos.

Segundo Sanches (2003), as creches inicialmente não tinham como foco a educação infantil. As escolas maternais eram consideradas instituições de assistência à infância e somente mais tarde passaram a incorporar propostas pedagógicas, transformando-se em espaços voltados também para a educação e o desenvolvimento das crianças.

De acordo com o autor, nesse período o trabalho realizado nas creches limitava-se aos cuidados básicos, enquanto o desenvolvimento intelectual, emocional e social das crianças recebia pouca valorização.

A partir das décadas de 1960 e 1970, tanto no Brasil quanto em outros países, o atendimento às crianças pequenas em creches e pré-escolas começou a passar por mudanças significativas. Surgiram propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento infantil, especialmente para crianças de famílias de baixa renda. Nesse contexto, buscava-se estimular a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e a preparação para a alfabetização.

Na segunda metade da década de 1970, os movimentos populares em defesa das creches ganharam mais força e passaram a compreender esse atendimento como um direito social dos trabalhadores. Os movimentos feministas também tiveram importante participação nessas conquistas, defendendo melhores condições para as mulheres e para a infância.

Com isso, houve um aumento significativo no número de creches, muitas delas mantidas pelo poder público e organizadas com participação das famílias, especialmente das mães.

Na década de 1970, a educação de crianças de zero a cinco anos passou a ganhar maior reconhecimento nas políticas públicas e nas teorias educacionais brasileiras. As creches e pré-escolas ampliaram sua importância social, levando o governo a realizar investimentos e implementar ações voltadas à ampliação dos direitos educacionais das crianças nessa faixa etária.

Segundo Barbosa (2006):

> A educação das crianças pequenas foi desenvolvida vários projetos por meio de ações envolvendo diversos ministérios e a Legião

> Brasileira de Assistência (LBA). O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) considera como criança a pessoa até os 12 anos. (BARBOSA, 2006, p. 15).

As expressões “crianças pequenas” e “crianças maiores” têm origem na literatura italiana e foram adaptadas para a língua portuguesa. O termo “crianças pequenas” refere-se às crianças de 0 a 3 anos, atendidas em turmas de berçário e maternal, enquanto “crianças maiores” corresponde às crianças de 4 a 6 anos, que frequentam o jardim de infância e a pré-escola.

Com a Constituição Federal de 1988, ocorreram importantes avanços em relação aos direitos da infância. As crianças e os adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, e o atendimento na Educação Infantil tornou-se uma garantia assegurada pela legislação. No artigo 7º, inciso XXV, a Constituição estabelece o direito ao atendimento gratuito em creches e pré-escolas para crianças desde o nascimento até os seis anos de idade.

Segundo Barbosa (2006), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passou a inserir a Educação Infantil no capítulo destinado à educação básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. Essa mudança demonstrou uma compreensão mais ampla sobre a importância dos processos pedagógicos nessa etapa da educação e reforçou a necessidade de articulação entre os diferentes níveis de ensino.

Ao longo dos anos, o governo implementou leis e políticas públicas voltadas ao financiamento e à expansão da Educação Infantil. Na década de 1990, houve ampliação das discussões sobre creches e pré-escolas, fortalecendo pesquisas relacionadas ao papel da Educação Infantil e à necessidade de valorização dessa etapa no desenvolvimento das crianças.

O surgimento das instituições de Educação Infantil está relacionado ao nascimento da escola moderna e das primeiras ideias pedagógicas desenvolvidas entre os séculos XVI e XVII. Nesse período, ocorreram importantes transformações sociais, econômicas e culturais, como a expansão comercial e o fortalecimento da alfabetização, impulsionada principalmente pela atuação da Igreja Católica e dos grupos protestantes.

Para Craidy (2000), a criação das escolas infantis trouxe novas concepções sobre a infância e sobre o desenvolvimento das crianças. As creches e pré-escolas passaram a valorizar mais as potencialidades infantis, promovendo uma visão mais positiva da infância e de suas possibilidades de aprendizagem.

É importante destacar que a Educação Infantil envolve dois aspectos fundamentais: educar e cuidar. Nessa fase, a criança necessita de atenção, proteção, afeto e segurança para se desenvolver de maneira saudável. Segundo Craidy e Kaercher

(2001), é por meio das experiências vividas com as pessoas e com o ambiente ao seu redor que as crianças constroem conhecimentos e compreendem o mundo.

Com o passar dos anos, a infância passou a ser mais valorizada pela sociedade, tornando-se um importante indicador do desenvolvimento cultural e social dos povos. Atualmente, reconhece-se que as creches e pré-escolas desempenham papel essencial na descoberta do mundo, oferecendo às crianças experiências que favorecem seu desenvolvimento integral.

Zabalza (1998) afirma que a Educação Infantil enfrenta o desafio de equilibrar duas perspectivas: evitar tanto uma prática apenas assistencialista, voltada somente aos cuidados básicos, quanto uma antecipação excessiva das exigências do ensino fundamental. Dessa forma, a Educação Infantil deve respeitar as características próprias da infância, valorizando o brincar, a interação e as experiências significativas.

Além dos cuidados relacionados à alimentação, higiene e descanso, a escola precisa oferecer ambientes acolhedores, seguros e estimulantes. Nesse contexto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) apresenta orientações pedagógicas organizadas por faixas etárias e por campos de experiência, envolvendo aspectos como identidade, autonomia, movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita.

Kramer (1993) destaca que as crianças são sujeitos sociais e possuem direitos garantidos pelo Estado, entre eles o direito à educação de qualidade. Para que a Educação Infantil cumpra seu papel de promover cidadania e desenvolvimento, também é necessário valorizar os profissionais da educação, garantindo condições adequadas de trabalho, formação e reconhecimento profissional.

De acordo com Gomes (2017), as alterações realizadas na LDB pela Lei nº 12.796/13 determinaram a obrigatoriedade da matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Além disso, reforçaram a importância da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Nesse contexto, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como uma etapa fundamental da educação básica, assegurando às crianças o direito ao desenvolvimento integral em seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos.

As constantes transformações sociais e o avanço dos meios de comunicação também ampliaram as responsabilidades da escola e dos professores, exigindo práticas pedagógicas mais qualificadas e capazes de responder às necessidades das crianças na sociedade contemporânea.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca ainda que as instituições devem proporcionar ambientes acolhedores e desafiadores, nos quais as

crianças se sintam seguras para explorar, descobrir e ampliar seus conhecimentos sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo.

Libâneo (2003) afirma que a educação tem a função de promover a construção do conhecimento por meio da atuação dos professores e da organização escolar. Para o autor, cabe à escola contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, éticas e participativas dos alunos, fortalecendo sua formação cidadã desde os primeiros anos de vida escolar.

A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Batista (1998), investigar a rotina das creches é fundamental, pois ela contribui para compreender o papel educativo dessas instituições e para redefinir sua função social. Essa ressignificação busca fortalecer a identidade da creche, valorizando os direitos, os conhecimentos e as capacidades próprias da infância.

Segundo Barbosa (2006), o conceito de rotina surgiu da necessidade de nomear práticas já presentes no cotidiano das instituições educacionais. Tornar essa categoria pedagógica mais visível possibilita analisá-la, questioná-la e transformá-la quando necessário, contribuindo para a melhoria das práticas educativas.

A rotina tem como objetivo organizar o cotidiano das instituições de Educação Infantil, funcionando também como instrumento de observação e acompanhamento das experiências vividas pelas crianças. Para Zabalza (2008), as rotinas desempenham papel importante na organização das ações infantis, pois ajudam a estruturar o dia a dia, oferecendo segurança, previsibilidade e compreensão das atividades que serão realizadas. Dessa forma, diminuem a insegurança diante do desconhecido e favorecem a adaptação das crianças ao ambiente escolar.

Barbosa (2006) afirma ainda que o cotidiano pode ser compreendido como objeto de estudo e estratégia metodológica de pesquisa. O cotidiano envolve experiências repetitivas e habituais, mas também possibilita descobertas, criatividade e inovação. É nesse espaço-tempo que acontecem as interações humanas, as aprendizagens e as experiências que contribuem para o desenvolvimento infantil.

A autora ressalta que a vida cotidiana envolve diferentes dimensões da existência humana, como sentimentos, relações sociais, trabalho, lazer, conhecimentos e vivências pessoais. Assim, a rotina faz parte desse contexto mais amplo e deve ser compreendida como um elemento organizador da vida escolar.

Entretanto, é importante destacar que a rotina pode se tornar negativa quando não respeita o ritmo, as necessidades e a participação das crianças. Quando as atividades são realizadas de forma mecânica e repetitiva, sem significado para os alunos, corre-se

o risco de transformar a rotina em um processo de alienação. Por isso, as rotinas na Educação Infantil devem ser flexíveis, acolhedoras e abertas à participação, permitindo que as crianças vivenciem experiências significativas e desenvolvam sua autonomia.

> A rotina são habilidades adquiridas pela práticae não pelo estudo, e acrescenta-se que para aprender, o aluno deve obedecer a uma rotina. Também pelo dicionário idiomático aprendemos que as rotinas não são um ato exclusivo da espécie humana, pois são encontradas entre animais quando estes realizam sequência de atos programados instintivamente. (BARBOSA, 2006, p. 42).

É importante destacar que o hábito da leitura e o interesse pelos livros devem ser estimulados desde a infância, permitindo que esse processo acompanhe o desenvolvimento da criança ao longo da vida. Antes mesmo de ingressar na escola, a criança já possui uma compreensão inicial do mundo ao seu redor. Nesse sentido, Freire (1987) afirma que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, mostrando que as experiências vividas influenciam diretamente na construção da aprendizagem.

A leitura possibilita interpretar o mundo, compreender situações e atribuir significados às experiências cotidianas. Martins (1994) ressalta que, muitas vezes, convivemos com objetos e situações sem realmente percebê-los em profundidade, limitando-nos apenas à sua função prática ou decorativa. Porém, em determinados momentos, passamos a enxergá-los de maneira diferente, descobrindo novos sentidos e formas de compreensão.

O processo de leitura está diretamente relacionado às vivências e experiências de cada indivíduo. Aprender a ler não significa apenas decodificar palavras, mas também compreender o mundo, interagir com ele e construir conhecimentos. As imagens, por exemplo, também representam formas de leitura, pois despertam interpretações e interesses antes mesmo do contato com o texto escrito.

Quando um conteúdo não faz parte da realidade ou do contexto do sujeito, existe uma tendência natural ao desinteresse ou à rejeição. Por isso, é fundamental que a leitura esteja relacionada às experiências e aos interesses da criança, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Nesse contexto, a rotina exerce papel essencial na construção das propostas pedagógicas da Educação Infantil, contribuindo tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a organização do trabalho dos professores. A rotina favorece a construção do conhecimento por meio da organização do ambiente, do uso adequado do tempo, da escolha das atividades e da oferta de materiais pedagógicos.

Segundo Barbosa (2006), na Educação Infantil a rotina está relacionada aos cuidados básicos da criança, como alimentação, higiene, descanso e brincadeiras. Como as crianças pequenas ainda estão em processo de desenvolvimento, elas necessitam não

apenas de cuidados físicos, mas também de estímulos afetivos, sociais e cognitivos que favoreçam seu crescimento integral e suas descobertas sobre o mundo.

A rotina na Educação Infantil pode ser organizada de diferentes formas, como anual, semanal ou diária, sendo esta última especialmente importante para a criança pequena. A rotina diária ajuda a estruturar o tempo, delimitando momentos como acordar, brincar, alimentar-se, estudar e descansar. De acordo com Husti (1993), o dia representa uma importante unidade de organização do tempo, permitindo equilibrar atividades, descanso e convivência social.

Dessa forma, a rotina na Educação Infantil contribui para oferecer segurança, organização e estabilidade às crianças, favorecendo seu desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta importantes orientações para a Educação Infantil, reconhecendo essa etapa como parte fundamental da Educação Básica e essencial para o desenvolvimento integral da criança. O ingresso na creche ou na pré-escola geralmente representa o primeiro afastamento dos vínculos familiares mais próximos, fazendo com que a criança passe a conviver em um ambiente de socialização mais amplo e estruturado.

Na perspectiva da BNCC, educar e cuidar são ações inseparáveis na Educação Infantil. O cuidado não deve ser visto apenas como assistência, mas como parte do processo educativo, envolvendo acolhimento, atenção, proteção e oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, as creches e pré-escolas precisam valorizar as experiências, os conhecimentos e as vivências trazidas pelas crianças.

Segundo a BNCC, as crianças devem ter garantidos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Para isso, cabe ao professor planejar, organizar, acompanhar e mediar práticas pedagógicas que favoreçam diferentes experiências e contribuam para o desenvolvimento pleno dos alunos.

Entre os campos de experiências trabalhados na Educação Infantil, destaca-se “O eu, o outro e o nós”, que promove a interação entre crianças e adultos. Por meio dessas relações, as crianças desenvolvem maneiras próprias de agir, pensar e sentir, além de compreenderem que existem diferentes formas de viver, opiniões e culturas.

Outro campo importante é “Corpo, gestos e movimentos”, no qual as crianças exploram o mundo por meio do corpo, dos sentidos e das brincadeiras. Desde cedo, elas utilizam

movimentos e gestos para se comunicar, interagir e construir conhecimentos sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o ambiente em que vivem.

O campo “Traços, sons, cores e formas” valoriza o contato com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas. Por meio de experiências com pintura, música, dança, teatro, modelagem, fotografia e outras linguagens, as crianças ampliam suas formas de expressão, criatividade e sensibilidade.

Já o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” enfatiza a importância das interações comunicativas desde os primeiros anos de vida. As crianças se expressam inicialmente por meio do olhar, do choro, dos gestos e dos sons, desenvolvendo gradativamente a linguagem oral, o pensamento e a imaginação a partir das relações estabelecidas com as pessoas ao seu redor.

Por fim, o campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” possibilita que as crianças compreendam o mundo físico, social e cultural. Desde pequenas, elas aprendem a se localizar em diferentes espaços e tempos, além de observarem fenômenos, relações e transformações presentes no cotidiano.

Dessa forma, a BNCC reforça a importância de uma Educação Infantil que respeite as singularidades da criança, valorize suas experiências e promova aprendizagens significativas por meio das interações, brincadeiras e vivências cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como principal objetivo analisar a importância da Educação Infantil na vida das crianças pequenas, destacando seu papel no processo educativo, especialmente nas experiências vividas no cotidiano escolar.

O estudo baseou-se em referências bibliográficas que abordam os aspectos legais e pedagógicos da Educação Infantil, além de discutir a rotina das crianças e a relevância da leitura nessa fase do desenvolvimento. A pesquisa também buscou relacionar os conhecimentos teóricos com a realidade observada no ambiente escolar.

Ao longo da história, cada sociedade e cultura construiu diferentes concepções sobre a infância. Atualmente, o acesso à Educação Infantil é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), reconhecendo essa etapa como fundamental para o desenvolvimento da criança. Contudo, a pesquisa evidencia que ainda existem desafios relacionados à valorização da Educação Infantil tanto no contexto familiar quanto no escolar.

A rotina ocupa um papel essencial na organização das instituições de Educação Infantil. Ela contribui para estruturar o dia a dia das crianças, oferecendo segurança,

estabilidade e oportunidades de aprendizagem. Nas creches e pré-escolas, fazem parte da rotina atividades repetidas diariamente, como momentos de alimentação, higiene, descanso, brincadeiras e aprendizagem. Essas práticas organizam a convivência coletiva e orientam o trabalho pedagógico dos educadores.

Nesse contexto, o educador infantil precisa compreender não apenas o que ensinar, mas também como e quando realizar determinadas atividades, respeitando as necessidades e o desenvolvimento das crianças. A rotina, portanto, funciona como uma importante ferramenta pedagógica no processo educativo.

Outro aspecto relevante destacado no estudo é a importância da leitura na infância. O incentivo à leitura desde os primeiros anos de vida contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Quando estimulada de forma prazerosa, a leitura amplia o vocabulário, desenvolve a criatividade, fortalece a autonomia e favorece a construção do conhecimento.

Para que isso aconteça, é fundamental que a criança tenha contato com diferentes tipos de textos e produções culturais, percebendo a leitura não como obrigação, mas como uma atividade capaz de proporcionar descobertas, imaginação e acesso a novos conhecimentos e culturas.

Além disso, o brincar também ocupa lugar central no desenvolvimento infantil. As brincadeiras variam conforme o contexto social e cultural em que a criança está inserida, sendo influenciadas pelos objetos disponíveis e pelas experiências vividas. A ludicidade representa uma necessidade humana e constitui um importante meio de aprendizagem, socialização e expressão na infância.

Dessa forma, conclui-se que a Educação Infantil possui papel indispensável no desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens, interações, descobertas e experiências que contribuem para sua formação pessoal, social e educacional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido.** Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96: Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Setembro/1996. Editora do Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 43.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 29.

BRASIL, MEC. **Coleção Proinfantil.** Módulo II. Unidade 7. Livro de Estudo. v. 2. Brasília, 2005.

GUIMARÃES, D. **Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches.** Trabalho apresentado na 29ª reunião da ANPED, Caxambu, out. 2006.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O TEATRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO

KATIANE SANTOS SOBRAL

RESUMO

As diferentes maneiras de ensinar Língua Portuguesa acompanham as transformações do processo educativo e ampliam as possibilidades de letramento, tornando-o mais eficaz conforme evoluem as práticas pedagógicas e as demandas sociais. Nesse contexto, este estudo busca refletir sobre como o teatro, enquanto linguagem artística e prática cultural, pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação dos estudantes. A proposta parte da necessidade de diversificar estratégias de aprendizagem e de ampliar o repertório metodológico dos professores. Para fundamentar a pesquisa, foram utilizados os aportes teóricos de Albuquerque (2007), que discute o letramento em suas múltiplas dimensões; de Obry (2003), que aborda o papel do teatro no ambiente escolar; e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), que orientam o ensino de Língua Portuguesa e Arte. Esses referenciais permitem compreender o teatro como um recurso pedagógico capaz de integrar expressão corporal, oralidade, imaginação e construção de sentidos, favorecendo práticas de linguagem mais amplas e significativas. O teatro, ao ser incorporado ao cotidiano escolar, estimula a participação ativa dos alunos, promove a interação entre diferentes linguagens e possibilita a vivência de situações comunicativas reais. Além disso, favorece o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de interpretar e produzir textos em diversos gêneros. Por meio da dramatização, os estudantes ampliam seu vocabulário, fortalecem a oralidade, exercitam a escuta e constroem novas formas de compreender o mundo. Como resultado das análises, observou-se que o uso do teatro no ensino de Língua Portuguesa apresenta aspectos bastante positivos, como o engajamento dos alunos, o fortalecimento da expressão oral e a ampliação das práticas de letramento. No entanto, também foram identificadas

limitações, especialmente quando a atividade é utilizada sem planejamento, sem intencionalidade pedagógica ou apenas como entretenimento, o que reduz seu potencial formativo. Assim, conclui-se que o teatro pode ser um aliado importante no processo de letramento, desde que seja trabalhado de forma consciente, articulado aos objetivos de aprendizagem e integrado às práticas de leitura, escrita e interpretação.

Palavras-chave: Letramento. Teatro. Práticas de linguagem. Educação.

ABSTRACT

The different ways of teaching Portuguese accompany the transformations in the educational process and broaden the possibilities of literacy, becoming more effective as pedagogical practices and social demands evolve. In this context, this study seeks to reflect on how theater, as an artistic language and cultural practice, can contribute to the development of students' reading, writing, and interpretation skills. The proposal stems from the need to diversify learning strategies and expand teachers' methodological repertoire. To support the research, the theoretical contributions of Albuquerque (2007), who discusses literacy in its multiple dimensions; Obry (2003), who addresses the role of theater in the school environment; and the National Curriculum Parameters (2000), which guide the teaching of Portuguese Language and Art, were used. These references allow us to understand theater as a pedagogical resource capable of integrating body expression, orality, imagination, and the construction of meaning, favoring broader and more meaningful language practices. When incorporated into daily school life, theater stimulates active student participation, promotes interaction between different languages, and allows for the experience of real communicative situations. Furthermore, it fosters the development of autonomy, creativity, and the ability to interpret and produce texts in various genres. Through dramatization, students expand their vocabulary, strengthen their oral skills, practice listening, and construct new ways of understanding the world. As a result of the analysis, it was observed that the use of theater in Portuguese language teaching presents very positive aspects, such as student engagement, the strengthening of oral expression, and the expansion of literacy practices. However, limitations were also identified, especially when the activity is used without planning, without pedagogical intent, or merely as entertainment, which reduces its formative potential. Thus, it is concluded that theater can be an important ally in the

literacy process, provided it is worked on consciously, articulated with learning objectives, and integrated with reading, writing, and interpretation practices.

Keywords: Literacy. Theater. Language practices. Education

INTRODUÇÃO

A educação está profundamente ligada às transformações históricas, às condições econômicas, às manifestações culturais, aos avanços científicos e às decisões políticas que atravessam as gerações. Ela constitui um processo contínuo de socialização, por meio do qual os indivíduos constroem sua identidade, compreendem o mundo e desenvolvem consciência crítica. Nesse percurso, a escola assume papel central, funcionando como espaço privilegiado para a circulação do conhecimento e para o desenvolvimento humano e social.

Tanto a escola quanto a educação carregam uma responsabilidade política diante da sociedade. Saviani (1999, p. 98) destaca que:

> A relevância política da educação está justamente na sua capacidade de socializar saberes, cumprindo sua função ao garantir que o conhecimento circule e seja apropriado por todos. Assim, as políticas educacionais tornam-se instrumentos fundamentais para a construção de uma sociedade democrática e para a garantia de uma educação de qualidade.

Nesse cenário, o teatro pode ser incorporado como recurso pedagógico capaz de estimular o pensamento crítico, ampliar a sensibilidade e despertar o interesse dos estudantes pelo conhecimento. Santos e Santos (2012) reforçam essa ideia ao citar Candau (2011), que afirma que o educador precisa reconhecer sua dimensão política e incorporá-la à sua prática. Ao agir dessa forma, o professor contribui para que o aluno reflita sobre sua relação com o mundo, compreenda sua realidade e desenvolva autonomia intelectual.

Para aprofundar essa discussão, é importante diferenciar os espaços da educação formal e da educação não formal. A educação formal corresponde ao ensino estruturado que ocorre nas instituições escolares, regido por normas, currículos e objetivos previamente definidos. Nesse ambiente, o professor atua como mediador do conhecimento, seguindo diretrizes pedagógicas que orientam o processo de ensino e

aprendizagem.

Já a educação não formal abrange práticas educativas que acontecem fora do ambiente escolar, em espaços comunitários, culturais, sociais ou religiosos. Ela não segue necessariamente um currículo rígido, mas contribui de maneira significativa para a formação cidadã, para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a construção de valores.

Compreender essas duas dimensões é essencial para perceber que a educação se manifesta de diferentes formas e em múltiplos contextos, e que todas elas contribuem para o desenvolvimento integral do sujeito. Ao integrar linguagens como o teatro, a escola amplia suas possibilidades pedagógicas e fortalece o compromisso com uma educação que forme cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

A educação formal possui objetivos amplos e estruturados, que vão muito além da simples transmissão de conteúdos. Para Gohn (2006, p. 29):

> Entre suas finalidades estão o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e motoras, a formação de sujeitos participativos e conscientes, além do estímulo à criatividade e à capacidade de interpretar o mundo. Trata-se de um processo sistematizado, regulamentado por normas e leis, que busca garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Por outro lado, a educação não formal abrange experiências educativas que acontecem fora do ambiente escolar, em espaços comunitários, culturais, religiosos ou familiares. Ela se caracteriza por sua flexibilidade, pela ausência de currículos rígidos e pela forte ligação com a vida cotidiana. Segundo Gohn (2006, p. 29-30):

> Esse tipo de educação possibilita que os indivíduos se tornem cidadãos atuantes no mundo, ampliando sua compreensão sobre as relações sociais e sobre o contexto em que vivem. Seus objetivos não são definidos antecipadamente; eles emergem das interações, das necessidades e dos interesses dos participantes, configurando um processo educativo dinâmico e contínuo.

A articulação entre educação formal e não formal é essencial para a construção de uma formação integral. Ambas compartilham a intenção de formar cidadãos críticos, capazes de participar da sociedade de maneira ativa e responsável. Quando escola e comunidade se aproximam, ampliam-se as oportunidades de aprendizagem e fortalecem-se os vínculos sociais. Gohn (2006) destaca que essa integração é

necessária para a construção de novos valores e práticas sociais transformadoras.

Portanto, uma educação de qualidade depende da complementaridade entre esses dois campos. A escola oferece estrutura, sistematização e acesso ao conhecimento científico; a educação não formal amplia horizontes, fortalece a participação social e conecta o aprendizado à vida real. Juntas, elas contribuem para o desenvolvimento de sujeitos mais conscientes, criativos e preparados para atuar no mundo.

Dentro dessa perspectiva, o teatro pode ser compreendido como um elemento ativo na formação cidadã, pois favorece a criatividade, a autonomia, a expressão e o desenvolvimento integral do sujeito. Quando utilizado como recurso didático, ele amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a relação entre o indivíduo e o coletivo. Como afirmam Santos e Santos (2012, p. 2), “a convivência em grupo permite vivenciar situações essenciais para a vida social, como o exercício de direitos, o respeito às diferenças e a compreensão das responsabilidades compartilhadas”.

A experiência coletiva é fundamental para o crescimento humano. É por meio da educação que o sujeito conquista autonomia, amplia seu repertório cultural e desenvolve sua capacidade de interpretar a realidade. Inserir o teatro no contexto escolar significa oferecer ao aluno oportunidades de autoconhecimento, expressão emocional e construção de identidade. Saviani e Galvão (2011) reforçam que a educação se constitui como uma relação entre pessoas, exigindo a presença simultânea de quem ensina e de quem aprende.

Nesse sentido, o professor desempenha papel decisivo na mediação das relações sociais dentro da escola. Ele é o responsável por organizar experiências que favoreçam a interação, a cooperação e o diálogo, utilizando o teatro como ferramenta pedagógica capaz de promover o convívio social e a aprendizagem significativa. Saviani e Galvão (2021, p. 42) destacam que “o desenvolvimento humano ocorre, primeiramente, na relação com o outro — e, no ambiente escolar, esse “outro” é o professor, que possui condições de identificar necessidades afetivas e cognitivas e orientar o aluno em seu processo de crescimento”.

No entanto, torna-se evidente a necessidade de formação adequada para que o docente compreenda como trabalhar o teatro de maneira intencional e pedagógica. Santos e Santos (2012, p. 8) apontam que “muitos cursos de graduação oferecem pouco ou nenhum preparo para o uso do teatro como recurso educativo, e que a ausência de disciplinas específicas sobre metodologias teatrais dificulta a atuação dos professores”.

Dessa forma, a integração entre educação, escola, professor, aluno e teatro é essencial para a construção de uma prática pedagógica de qualidade. Quando esses elementos atuam de forma articulada, contribuem para a formação de cidadãos críticos, sensíveis e participativos. O teatro, nesse contexto, deixa de ser apenas uma atividade artística e passa a ser um instrumento de transformação social, capaz de ampliar horizontes, fortalecer vínculos e promover aprendizagens significativas.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA E O TEATRO

O teatro acompanha a humanidade há milênios, atravessando épocas, culturas e transformações sociais. Desde suas primeiras manifestações, ele assumiu diferentes funções — ritualísticas, religiosas, políticas, educativas e artísticas — sempre refletindo os valores e modos de vida de cada sociedade. No Egito Antigo, por exemplo, as encenações estavam profundamente ligadas às práticas religiosas. Como explica Cebulski (2012, p. 11): “sacerdotes e sacerdotisas dramatizavam o sofrimento e a renovação dos deuses, criando cerimônias marcadas por forte carga simbólica e emocional. Esses rituais buscavam agradecer, reverenciar e manter viva a relação entre humanos e divindades”.

Na Grécia Antiga, o teatro ganhou novos contornos. Além de integrar cultos e festivais dedicados aos deuses, especialmente Dionísio, passou a ser organizado em gêneros — tragédia e comédia — que exploravam conflitos humanos, questões políticas e reflexões sobre a vida. As apresentações, realizadas em grandes anfiteatros ao ar livre, reuniam multidões e se tornaram parte essencial da vida pública. Para Cebulski (2012, p. 13), “compreender o teatro grego significa mergulhar no universo mitológico e filosófico que buscava explicar a origem e o funcionamento do mundo”.

Durante a Idade Média, o teatro europeu voltou-se novamente para a religiosidade. No Brasil, os jesuítas utilizaram a dramatização como estratégia pedagógica e evangelizadora. As encenações eram realizadas em aldeias e colégios com o objetivo de transmitir valores cristãos e ensinar a língua portuguesa aos povos indígenas. Como destacam Jr. e Bittar (2004, p. 184), “os missionários perceberam o caráter lúdico das culturas indígenas e utilizaram elementos como música, dança e rituais para facilitar a catequese, adaptando o teatro às práticas culturais locais’.

Com o passar dos séculos, o teatro deixou de ser apenas ritual ou instrumento religioso e passou a ocupar novos espaços sociais. Hoje, ele é reconhecido como

linguagem artística, recurso pedagógico e ferramenta de desenvolvimento humano. Como observa Miranda, o teatro contemporâneo não se limita aos grandes palcos; ele se manifesta em escolas, comunidades, espaços culturais e ambientes educativos, assumindo múltiplas funções.

Quando inserido no contexto escolar, o teatro contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo da criança. Ele estimula a imaginação, favorece a construção de narrativas, amplia a capacidade de comunicação e fortalece habilidades socioemocionais. Ao dramatizar situações, a criança organiza pensamentos, interpreta papéis, compreende regras sociais e desenvolve empatia.

Além disso, o teatro promove:

- Raciocínio simbólico, ao transformar objetos e gestos em representações.
- Linguagem oral, por meio de diálogos, improvisações e narrativas.
- Memória, ao recordar falas, movimentos e sequências.
- Atenção e concentração, necessárias para acompanhar cenas e interagir com colegas.
- Criatividade, ao inventar personagens, cenários e soluções.
- Autoconfiança, ao se expressar diante do grupo.

O teatro também favorece a construção da autonomia e da identidade, pois permite que a criança explore emoções, enfrente desafios e descubra novas formas de se relacionar com o mundo.

Assim, compreender a trajetória histórica do teatro e sua potência pedagógica ajuda a reconhecer sua importância no desenvolvimento infantil. Ele não é apenas entretenimento, mas uma linguagem que amplia horizontes, fortalece vínculos e contribui para a formação integral da criança.

> O teatro, antes de tudo, constitui uma manifestação artística. No entanto, sua importância ultrapassa o campo estético, pois está profundamente ligada à trajetória da humanidade e à própria evolução das formas de comunicação. Trata-se de uma arte híbrida, que combina texto, corpo, movimento, voz e encenação, atravessando diferentes períodos históricos — da Antiguidade às práticas missionárias, chegando ao cenário contemporâneo. mesmo diante do avanço tecnológico, o teatro mantém seu poder de fascinar e continua sendo um meio singular de aprendizagem, tanto cultural quanto informativa. (MIRANDA. 2009, p. 172).

Por essa razão, o teatro também exerce influência significativa na vida cotidiana, funcionando como linguagem comunicativa e expressão cultural. Quando incorporado

ao ambiente escolar, ele amplia as possibilidades pedagógicas, favorece a interdisciplinaridade e contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças. A expressão artística, segundo Santos e Costa (2016, p. 1), “articula dimensões afetivas e cognitivas, e nas crianças pequenas essa integração ocorre de maneira espontânea, facilitando a exteriorização de sentimentos, ideias e percepções”.

Dessa forma, o teatro pode ser introduzido desde os primeiros anos da escolarização, funcionando como um recurso de socialização e interação. Ele promove o encontro entre os educandos, estimula o diálogo e fortalece vínculos entre professor e aluno. Ao dramatizar situações, a criança experimenta papéis, organiza pensamentos, compreende regras sociais e desenvolve habilidades essenciais para o seu crescimento.

Para Lev S. Vygotsky, como lembra Bezerra (1999, p. 103):

> A arte representa o social que habita cada indivíduo, pois o ser humano se constitui nas relações que estabelece com o meio desde o nascimento. A criança, ao chegar ao mundo, já está imersa em um ambiente cultural que orienta suas ações, emoções e formas de pensar. Todo o desenvolvimento psicológico superior tem origem no exterior e, posteriormente, é internalizado, graças à plasticidade cerebral, que permite ao cérebro reorganizar-se continuamente a partir das experiências vividas. Essa característica torna o sistema nervoso um campo aberto às influências culturais, possibilitando que novas funções mentais se formem sem que haja alterações físicas no órgão. Nos primeiros anos de vida, essa plasticidade é ainda mais intensa, o que torna as práticas teatrais, os jogos dramáticos e as atividades lúdicas ferramentas extremamente potentes para favorecer a apropriação do conhecimento.

Joenk (2002, p.63) reforça essa perspectiva ao afirmar que:

> Segundo Vygotsky, o ser humano transforma-se de um organismo puramente biológico em um sujeito sócio-histórico, pois a cultura é parte constitutiva da natureza humana. Dessa forma, o modo como a criança organiza o pensamento, interpreta a realidade e constrói significados está profundamente ligado às práticas culturais que vivencia. O teatro, nesse sentido, torna-se um espaço privilegiado para que a criança experimente papéis, explore emoções, desenvolva a imaginação e aprenda a interagir com o outro.

Vygotsky também distingue dois movimentos fundamentais da linguagem: a linguagem exterior, que corresponde ao pensamento transformado em palavras e expresso para fora, e a linguagem interior, que consiste na palavra internalizada e reorganizada como pensamento. Esse processo de ida e volta entre o social e o

individual é contínuo e essencial para o desenvolvimento cognitivo. Como explica Bezerra (2001), a linguagem interior não desaparece, mas se condensa, tornando-se parte da estrutura mental que orienta o raciocínio e a compreensão do mundo.

Outro conceito central na teoria vygotskiana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa o espaço entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que ela é capaz de fazer com apoio de outras pessoas. É justamente nesse intervalo que ocorrem os avanços mais significativos da aprendizagem, pois a interação com pares e adultos possibilita que a criança ultrapasse limites e alcance níveis mais complexos de desenvolvimento. O teatro se encaixa perfeitamente nessa dinâmica, já que, durante as dramatizações, as crianças negociam ideias, escutam umas às outras, constroem cenas coletivamente e aprendem a respeitar turnos de fala. Nos jogos dramáticos, o faz-de-conta cria situações que exigem cooperação, comunicação e criatividade, favorecendo a troca entre as crianças e estimulando o desenvolvimento da linguagem, da atenção, da memória e da capacidade de simbolizar.

Assim, ao inserir o teatro no cotidiano escolar, o professor atua como mediador, criando condições para que as crianças avancem em suas capacidades cognitivas e sociais. A prática teatral, ao integrar emoção, imaginação e interação, torna-se um instrumento pedagógico poderoso, capaz de promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Na perspectiva apresentada por Bezerra (2001, p.79):

> O trabalho colaborativo defendido por Vygotsky não diminui a criatividade da criança; ao contrário, evidencia sua capacidade de iniciativa, seu discernimento e seu avanço intelectual. Quando a criança passa a realizar sozinha aquilo que antes só conseguia com auxílio, revela-se não apenas seu progresso individual, mas também a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Essa compreensão reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a interação, a troca e a construção conjunta do conhecimento.

Nesse sentido, integrar o teatro às práticas docentes significa abrir um campo vasto de possibilidades educativas. O teatro permite que o aluno explore sua expressividade, desenvolva autonomia, reconheça suas emoções e compreenda melhor a si mesmo. Como afirma Ramos (2013, p.28), “a educação da criança exige o contato com diversas linguagens, oferecendo oportunidades de experimentação, e a linguagem teatral, por seu caráter multidimensional, pode trazer contribuições significativas ao processo de aprendizagem”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) também destacam que o teatro está diretamente ligado ao impulso humano de dramatizar e representar a realidade. Essa necessidade de expressão simbólica torna-se especialmente evidente nos primeiros anos do ensino fundamental, quando a criança busca compreender o mundo por meio da ação, da imaginação e da interação. A dramatização individual e coletiva favorece a socialização, fortalece vínculos e estimula a construção de conhecimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades comunicativas e emocionais.

Segundo os PCNs (1999), ao participar de atividades teatrais, o aluno tem a oportunidade de atuar de maneira responsável dentro de um grupo social, legitimando seus direitos e aprendendo a conviver com as diferenças. O teatro promove a escuta, o acolhimento de opiniões diversas e a organização coletiva da expressão, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e participativos.

A escola, portanto, desempenha papel fundamental nesse processo. De acordo com os PCNs (1997), cabe à instituição escolar acompanhar o desenvolvimento das práticas dramáticas, oferecendo condições para que a criança amplie sua linguagem teatral sem perder a espontaneidade que caracteriza sua natureza lúdica. O desafio da escola é equilibrar orientação pedagógica e liberdade criativa, garantindo que o teatro seja um espaço de expressão autêntica, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral.

Para que o ensino de teatro cumpra seu papel formativo, é fundamental que a escola disponibilize espaços adequados e condições reais para que os alunos tenham contato com atividades cênicas, tanto dentro da instituição quanto em apresentações para a comunidade. Essas vivências ampliam a participação dos estudantes, fortalecem a expressão e contribuem para o desenvolvimento do senso crítico. Vygotsky (2001) lembra que a linguagem é, antes de tudo, um instrumento de comunicação social, responsável por organizar a compreensão e a interação entre as pessoas. Assim, cabe à escola criar oportunidades que favoreçam a aprendizagem, a convivência e a construção da cidadania.

Miranda (2009, p.89) reforça essa ideia ao afirmar que:

> Como instituição formadora, a escola deve garantir acesso à cultura, ao lazer, às práticas esportivas e até às manifestações religiosas, possibilitando que os alunos se integrem de maneira mais efetiva à sociedade. Nesse contexto, o teatro se apresenta como uma linguagem que articula expressão, criatividade e participação, tornando-se um recurso pedagógico valioso.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) destacam que é responsabilidade da escola oferecer um ambiente flexível e acolhedor para a realização das atividades teatrais, permitindo que a criança organize suas criações de forma livre e espontânea. Além disso, a instituição deve disponibilizar materiais básicos para as encenações, embora seja comum que os próprios alunos se envolvam na busca de objetos e recursos que complementem suas produções. Essa participação ativa fortalece a autonomia, o trabalho coletivo e o envolvimento com o processo criativo.

Para que esse trabalho seja efetivo, é indispensável que haja articulação entre a escola e o professor. O docente precisa compreender as etapas cognitivas da criança, observar suas necessidades e planejar atividades adequadas à faixa etária, envolvendo os alunos em todas as fases da criação teatral. Isso significa oferecer espaço para que a criança invente, experimente e se expresse, ao mesmo tempo em que o professor atua como mediador, orientando e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

No entanto, para que o teatro seja realmente significativo no contexto escolar, é essencial que o professor esteja preparado. A formação docente deve incluir conhecimentos sobre linguagem teatral, metodologias de dramatização e práticas lúdicas, pois somente assim o educador poderá reconhecer o teatro como ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do aluno. A capacitação docente, portanto, não é um complemento, mas uma necessidade para que o teatro cumpra sua função educativa e contribua para a formação integral do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou evidenciar a relevância do teatro no contexto escolar, destacando seus benefícios e sua contribuição para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral do educando. Inicialmente, discutiu-se a relação entre educação, escola, sociedade e teatro, ressaltando o papel político que a instituição escolar desempenha na formação cidadã e a importância de articular práticas da educação formal e não formal. Essa integração amplia as possibilidades pedagógicas e favorece um ensino mais significativo, no qual o teatro atua como recurso capaz de promover aprendizagens coletivas, sociais e culturalmente situadas.

Ao longo do texto, observou-se que o teatro acompanha a humanidade há milênios, atravessando diferentes culturas e períodos históricos, sempre desempenhando funções sociais importantes. Com base nas contribuições de Lev S.

Vygotsky, destacou-se que o desenvolvimento humano é mediado pelo meio social desde o nascimento, e que a interação com o outro é fundamental para a formação das funções psicológicas superiores. A partir dessa perspectiva, compreende-se que o teatro, por envolver linguagem, interação, imaginação e cooperação, constitui um instrumento pedagógico potente para estimular o desenvolvimento cognitivo da criança e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

As orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular reforçam a legitimidade do teatro como conteúdo escolar e como linguagem artística que deve ser trabalhada de forma interdisciplinar. Esses documentos destacam a necessidade de inserir o teatro nas práticas pedagógicas, valorizando sua capacidade de promover socialização, expressão, autonomia e construção coletiva do conhecimento. No entanto, observou-se que muitos futuros professores ainda não têm consciência da importância dessa linguagem para o ensino, o que evidencia lacunas na formação inicial.

Dessa forma, este estudo, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental, procurou apresentar a trajetória histórica do teatro, seu significado social e sua evolução ao longo dos séculos, além de esclarecer os benefícios que essa linguagem pode proporcionar no ambiente escolar.

Evidenciou-se que o teatro contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno, favorecendo aprendizagens mais profundas e significativas. Conclui-se que o trabalho teatral na escola não exige grandes palcos ou produções elaboradas, mas sim profissionais comprometidos, conscientes de seu papel e dispostos a reconhecer o teatro como aliado na formação humana. Quando utilizado de forma intencional e sensível, o teatro se revela uma ferramenta valiosa em todas as dimensões do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

CEBULSKI, Márcia Cristina. INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DO TEATRO NO OCIDENTE DOS GREGOS AOS NOSSOS DIAS. Paraná: Unicentro, 2012.

DA GLÓRIA GOHN, Maria. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Rio de Janeiro: Revista Ensaio-Avaliação e Políticas

Públicas em Educação, v. 14, n. 50, p. 11-25, 2006.
DOMINSCHEK, Desire Luciane; WALOSKI, Leticia. A identidade do pedagogo escolar: notas introdutórias. Revista Intersaberes, v. 8, n. 16, p. 151-175, 2013.
JOENK, Inhelora Kretzschmar. Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky An Introduction to the Thought of Vygotsky. Revista Linhas, v. 3, n. 1, 2002.
LOMBARDI, Lúcia. Sobre o teatro no curso de Pedagogia. Revista Trama Interdisciplinar, v. 6, n. 2, 2015.
MIRANDA, Juliana Lourenço et al. Teatro e a escola: funções, importâncias e práticas. Revista CEPPG, v. 20, n. 1, 2009.
OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis. SC, 2007.
RAMOS, Jorge Amilcar Spencer. A contribuição e a importância do teatro na educação integral da criança. 2013. Dissertação de Mestrado.
SANTOS, AN dos; SANTOS, Alice Nayara dos. O teatro e suas contribuições para educação infantil na escola pública. XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino-UNICAMP, São Paulo, p. 5452-5463, 2012.
SANTOS, Maria A. A. dos. COSTA, Zuleika. A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO, Sie XV seminário internacional educação, 2016.
SAVIANI, Derrneval, Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Dermeval Saviani. -32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S)
SAVIANI, D., GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. Universidade e Sociedade- ANDES-SN. Janeiro de 2021

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O ENSINO DA CULTURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SORAIA MILENA SOUZA FRANCA MAGALHÃES BISERRA

RESUMO

A busca por uma educação mais inclusiva, humana e comprometida com o desenvolvimento completo de cada indivíduo tem impulsionado profundas mudanças no cenário escolar. Para acompanhar as exigências sociais e garantir que todos tenham acesso a oportunidades formativas significativas, o sistema de ensino vem se reinventando: novas metodologias são incorporadas, profissionais recebem formação contínua, estruturas institucionais são reorganizadas e normas educacionais são atualizadas para assegurar condições adequadas ao processo de aprendizagem. Dentro desse contexto, a escola passa a ser reconhecida como um espaço essencial para o exercício da cidadania e para a construção de relações mais justas. A percepção de que a instituição escolar é parte ativa da sociedade — e não apenas um local de transmissão de conteúdos — fortalece a ideia de que ela deve promover o crescimento integral do sujeito, respeitando suas singularidades e garantindo igualdade de acesso ao conhecimento. Nas últimas décadas, esse entendimento tem ampliado o debate sobre a relevância da cultura na formação da identidade. A valorização das expressões culturais, das vivências comunitárias e das diferentes formas de ser e existir torna-se um elemento fundamental para que cada pessoa se reconheça como parte do coletivo e desenvolva um senso de pertencimento mais sólido.

Palavras-chave: Conhecimento; Expressões Culturais; Formação da Identidade.

INTRODUÇÃO

A imensa variedade de manifestações culturais que compõem o Brasil torna cada vez mais evidente, no ambiente escolar, a necessidade de aprofundar os estudos sobre a trajetória dos povos africanos e da população negra em nosso país. Essa compreensão não apenas ilumina aspectos essenciais da formação social brasileira, como também fortalece a construção da identidade individual e coletiva, permitindo que cada sujeito reconheça as raízes que moldam sua existência.

Considerando que o Brasil possui uma das maiores populações afrodescendentes do mundo, torna-se indispensável conhecer a história, as contribuições e os saberes daqueles que ajudaram a erguer, de maneira decisiva, a riqueza social, artística, econômica e cultural do território brasileiro. Como destaca Albuquerque (2006, p. 43):

> Mesmo submetidos ao regime escravista, os africanos atuaram como agentes culturais fundamentais, influenciando profundamente os modos de viver, sentir e se relacionar das comunidades que passaram a integrar no chamado Novo Mundo.

Ao revisitar a trajetória da população negra no Brasil, recuperamos pilares essenciais para compreender nossa própria formação cultural. Trata-se de uma história marcada por violência, exploração e exclusão, mas também por resistência, criatividade e força coletiva. A presença africana no país intensificou-se no período colonial, quando milhares de homens, mulheres e crianças foram arrancados de suas terras de origem e trazidos para servir como mão de obra nas grandes propriedades rurais. Inicialmente destinados aos engenhos de açúcar, esses trabalhadores foram posteriormente deslocados para diversas atividades econômicas, acompanhando os ciclos produtivos que impulsionaram a economia colonial — ouro, café, pecuária, agricultura diversificada e inúmeros serviços urbanos.

Como lembra Lima (2008, p. 3):

> Grupos de diferentes regiões do continente africano desempenharam funções variadas no território brasileiro: atuaram em charqueadas, plantações de algodão e fumo, engenhos, fazendas, estâncias e em atividades como tropeirismo, artesanato, comércio ambulante e até mesmo em conflitos territoriais. Essa multiplicidade de papéis evidencia o quanto a presença africana foi determinante para o desenvolvimento econômico e social do país.

A lógica escravista, entretanto, transformou vidas em mercadorias. O tráfico negreiro tornou-se uma atividade extremamente lucrativa, sustentada pela captura de pessoas em diversas regiões da África e pelo transporte forçado em embarcações conhecidas como navios negreiros. Lima (2008) registra a enorme diversidade de povos trazidos ao Brasil — provenientes de áreas como Angola, Benin, Congo, Moçambique, Senegal, Nigéria, Guiné, entre muitas outras — revelando a amplitude geográfica e cultural desse deslocamento forçado.

As condições de transporte eram desumanas. As viagens, que podiam durar meses, eram realizadas em porões superlotados, sem ventilação adequada, com pouca ou nenhuma roupa, alimentação insuficiente e convivência constante com doenças, fezes e urina. A precariedade extrema resultava na morte de inúmeros cativos antes mesmo de chegarem ao destino final. Muitos não resistiam ao sofrimento físico e psicológico imposto durante a travessia.

Ao desembarcarem no território brasileiro, os africanos escravizados recebiam novas denominações que, muitas vezes, não correspondiam às suas verdadeiras origens. Esses nomes podiam ser derivados do local de embarque, do navio que os transportava ou até mesmo de registros improvisados feitos pelos colonizadores. Assim, indivíduos capturados em diferentes regiões da África eram agrupados sob uma mesma designação, como explica Lima (2008, p. 3):

> Aqueles que partiam do Forte de São João da Mina, por exemplo, eram chamados de “negros minas” ao chegarem ao Brasil, independentemente de suas etnias, línguas ou culturas específicas. Esse processo apagava identidades e reduzia a diversidade africana a rótulos generalizantes.

A análise da trajetória da população negra no Brasil permite refletir sobre a forma como esses indivíduos foram historicamente percebidos e tratados. Durante séculos, prevaleceu uma visão distorcida que atribuía ao negro uma suposta inferioridade, justificando práticas de exploração e desumanização. No entanto, apesar da violência e da opressão, a presença africana foi decisiva para a formação do povo brasileiro. Suas tradições, conhecimentos, técnicas, crenças e modos de viver deixaram marcas profundas na cultura nacional, contribuindo para a construção de uma sociedade plural e rica em expressões culturais.

Reconhecer essa história é fundamental para compreender o Brasil contemporâneo. Ao revisitar o passado, torna-se possível valorizar a resistência, a criatividade e a força dos povos africanos e afrodescendentes, que, mesmo diante de

condições brutais, desempenharam papel essencial na formação social, econômica e cultural do país.

A ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL

Os termos *exploração* e *escravidão* estão diretamente ligados às transformações ocorridas durante o processo de colonização do Brasil. Nesse período, pessoas negras eram tratadas como objetos de comércio, avaliadas como bens lucrativos e negociadas como se fossem simples mercadorias. A prática era tão naturalizada que comerciantes especializados em vender africanos recém-chegados exibiam esses indivíduos nas portas de armazéns e residências, aguardando compradores. Como aponta Albuquerque (2006, p. 54), anúncios eram publicados nos jornais informando que um novo "carregamento" havia chegado, reforçando a lógica desumana que transformava vidas em produtos.

A escravidão, longe de qualquer preocupação com dignidade ou condições mínimas de trabalho, foi marcada por inúmeras formas de violência. Agressões físicas, humilhações constantes, castigos psicológicos e outras práticas brutais compunham o cotidiano dos cativos. Dentro dessa estrutura, o negro escravizado era visto pela elite dominante como a solução para demandas econômicas, funcionando como a base de um sistema que enriquecia poucos às custas do sofrimento de muitos.

> Até a proibição do tráfico transatlântico, em 1850, essa atividade gerou fortunas expressivas no Brasil. Nas cidades portuárias, grandes traficantes ostentavam poder e prestígio: viviam em casas luxuosas, participavam de irmandades religiosas, ocupavam cargos públicos e eram reconhecidos como parte da elite local — os chamados "homens bons". A riqueza acumulada por esses grupos estava diretamente ligada ao comércio de seres humanos, que sustentava a economia colonial. ALBUQUERQUE. 2006, p. 41).

A utilização do trabalho escravo não apenas atendia aos interesses imediatos dos colonizadores, como também impulsionava outras atividades econômicas. O crescimento do tráfico estimulava a construção de mais embarcações, ampliava o fluxo de mercadorias e fortalecia o sistema agrícola, que se expandia para diversas regiões com novas plantações e empreendimento. Assim, consolidava-se um modelo socioeconômico inteiramente apoiado na exploração da mão de obra africana, gerando um ciclo de acumulação de capital que beneficiava a elite e perpetuava desigualdades

profundas.

Os acordos comerciais firmados para garantir a chegada constante de pessoas escravizadas tornaram-se parte estruturante da dinâmica colonial. Esse sistema, movido pelo interesse econômico, ampliava continuamente o número de cativos, já que eles podiam ser empregados em praticamente qualquer atividade produtiva. Como destaca o Instituto **Geledés**, além de força de trabalho, o escravizado era considerado um bem valioso: podia ser vendido, alugado, doado ou leiloado conforme a conveniência de seus proprietários. A quantidade de escravos que um senhor possuía era vista como símbolo de prestígio e poder social.

Após serem negociados e entregues aos grandes proprietários rurais, os cativos eram distribuídos entre diferentes tarefas e, ao final do dia, recolhidos às senzalas — espaços precários que serviam como moradia. A separação familiar era uma estratégia deliberada para impedir fugas e enfraquecer laços comunitários. Como observa Albuquerque (2006, p. 41), esses indivíduos eram arrancados de suas famílias e obrigados a se adaptar a novos donos, novas regras e formas de trabalho completamente desconhecidas em suas regiões de origem.

A vida cotidiana era marcada por jornadas exaustivas, alimentação insuficiente e condições de sobrevivência degradantes, fatores que reduziam drasticamente a expectativa de vida dos escravizados. Aqueles que resistiam ou se recusavam a cumprir as ordens impostas eram submetidos a castigos severos, torturas e até execuções. Nas áreas urbanas, os açoites aplicados em pelourinhos — colunas de pedra erguidas em praças públicas — eram um dos castigos mais comuns, reforçando o caráter de humilhação e controle social.

Diante de tamanha violência, a fuga tornou-se uma das principais formas de resistência. Muitos escravizados organizaram estratégias coletivas para escapar e formar comunidades autônomas conhecidas como **quilombos**. Entre eles, o Quilombo dos Palmares se destacou como um dos maiores símbolos de luta contra o sistema escravista, representando a busca por liberdade, dignidade e reconstrução de identidades.

Ao longo do século XIX, diversos acontecimentos contribuíram para o enfraquecimento e posterior extinção da escravidão no Brasil. Entre os marcos mais importantes, segundo o Instituto Geledés (2012, p. 2), destacam-se:

- **Lei Eusébio de Queirós** — 1850: proibiu o tráfico internacional de africanos, reduzindo drasticamente a entrada de novos escravizados.
- **Pressões internacionais** — 1865: o Brasil era o único país das Américas que ainda mantinha o regime escravista.
- **Lei do Ventre Livre** — 1871: declarou livres os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir dessa data, acelerando o envelhecimento da população cativa.
- **Censo de 1872**: revelou que os escravizados representavam apenas 15% da população total, evidenciando mudanças demográficas significativas.
- **Década de 1880**: aumento das alforrias, fugas em massa e revoltas, que desestabilizaram a produção agrícola.
- **Lei dos Sexagenários** — 1885: concedeu liberdade aos escravizados com mais de 60 anos.
- **Movimento abolicionista** — 1885–1888: ganhou força especialmente nas regiões cafeeiras.
- **Lei Áurea** — 13 de maio de 1888: aboliu oficialmente a escravidão no Brasil.

A escravidão deixou marcas profundas na sociedade brasileira. Seus efeitos atravessam séculos e continuam influenciando desigualdades, relações sociais e estruturas de poder até os dias atuais. Compreender essa história é essencial para reconhecer as injustiças do passado e construir caminhos mais justos no presente.

Nesse cenário, torna-se evidente a permanência de práticas discriminatórias que desvalorizam a trajetória, os saberes e as expressões culturais de um povo. O preconceito racial, ainda hoje presente em diversas esferas sociais, é um dos reflexos mais marcantes da herança deixada pelo regime escravista e pelo modelo colonial que estruturou o Brasil. Essa lógica de dominação, mesmo após o fim formal da escravidão, continuou se reproduzindo por meio da colonialidade — um conjunto de ideias, hierarquias e padrões de poder que atravessam o tempo e moldam relações sociais até a atualidade.

A desvalorização da cultura negra, a negação de sua importância histórica e a tentativa de silenciar suas contribuições são manifestações desse processo contínuo. O racismo, portanto, não surge de forma isolada: ele é resultado direto de séculos de exploração, de discursos que inferiorizaram populações inteiras e de estruturas sociais que ainda reproduzem desigualdades profundas.

Reconhecer essa permanência é fundamental para compreender por que determinadas formas de exclusão persistem e como elas se relacionam com o passado colonial. Somente ao enfrentar essa herança — e valorizar a história e a cultura afro-brasileira — é possível construir caminhos mais justos e combater as desigualdades

que ainda marcam a sociedade.

O RACISMO

Ao longo da formação da sociedade brasileira, foram sendo construídas diferentes compreensões sobre o que é racismo e sobre as múltiplas formas pelas quais ele se manifesta. Essa violência simbólica e material atravessa séculos e chega até o presente, assumindo novas expressões em problemas sociais, desigualdades econômicas e até impactos na saúde física e mental da população negra.

O racismo, portanto, não é estático: ele se adapta às mudanças históricas e se reorganiza conforme o período vivido. No entanto, foi durante o regime escravista que se consolidaram as bases ideológicas que sustentam, até hoje, práticas discriminatórias. A partir dessa época, difundiu-se a ideia de que existiam hierarquias entre grupos humanos, e tais concepções foram naturalizadas sem qualquer reflexão crítica, perpetuando-se como verdades sociais.

No capítulo “O persistente racismo no Brasil”, Cardoso (2008, p. 28) analisa como os conceitos de preconceito racial, discriminação e racismo não são fixos, mas variam conforme o contexto. Para o autor, o preconceito e o racismo pertencem ao campo das ideias, enquanto a discriminação racial injusta representa a materialização dessas crenças — ou seja, a prática concreta do racismo.

Ele destaca que, até o final da década de 1960, dicionários e materiais escolares definiam racismo como uma doutrina baseada na crença de que a raça determinava a cultura, sustentando a noção de superioridade racial. A partir dos anos 1970, o termo passou a englobar não apenas crenças, mas também comportamentos, atitudes e estruturas que produzem desigualdades e exclusões. Assim, racismo passou a designar o conjunto de fatores que geram discriminação e, em muitos casos, desvantagens raciais sistemáticas.

Esse processo histórico criou e reforçou o mito da inferioridade racial, utilizado pela elite como justificativa para manter privilégios e legitimar a ordem social vigente. Palavras, discursos e classificações foram mobilizados para sustentar uma visão distorcida da população negra, moldando percepções que ainda influenciam a sociedade contemporânea.

Para enfrentar o racismo de maneira efetiva, é essencial reconhecer sua existência e compreender como ele opera dentro das estruturas sociais. Quando

observamos o fenômeno com um olhar mais crítico, percebemos que muitas de suas manifestações permanecem ocultas sob discursos aparentemente neutros, mas que reproduzem desigualdades históricas. Trata-se de um problema que se sustenta em construções ideológicas profundamente enraizadas.

Guimarães (2004, p. 17) explica que:

> O racismo, em sua definição clássica, foi inicialmente entendido como uma doutrina que defendia a existência de "raças humanas" com capacidades distintas, organizadas em uma hierarquia que atribuía valores morais, psicológicos, físicos e intelectuais diferentes a cada grupo. Essa visão pseudocientífica serviu como base para legitimar práticas de dominação e exclusão.

No entanto, racismo estrutural não desaparece simplesmente porque deixa de ser declarado abertamente. "Maquiar" o racismo — escondê-lo sob discursos de igualdade abstrata — também constitui uma forma de violência, pois mantém intactas as desigualdades que afetam a população negra. Como afirma Guimarães (2004, p. 18):

> O racismo também se expressa como um sistema de desigualdades de oportunidades inscrito na própria organização da sociedade. Ele se revela em dados estatísticos que mostram disparidades na educação, na saúde, no mercado de trabalho, na renda e nas condições de moradia.

Portanto, o racismo se manifesta de maneira concreta por meio de problemas sociais, econômicos e de saúde que atingem de forma desproporcional a população negra. A sociedade brasileira ainda carece de ações firmes e contínuas para enfrentar essas desigualdades e combater práticas discriminatórias que persistem, mesmo quando não são explicitamente declaradas.

Cardoso (2008, p. 31) destaca que:

> No contexto brasileiro, onde ainda predomina uma ideologia que insiste em negar a existência do racismo, o desafio não está apenas em ampliar definições, mas em encontrar caminhos concretos para eliminá-lo. A negação do problema, tão comum em nossa sociedade, funciona como um mecanismo que impede avanços e perpetua desigualdades.

Nesse sentido, pensar uma educação que valorize as dimensões históricas e culturais da população negra torna-se fundamental. Trabalhar conteúdos que abordem a formação afro-brasileira, reconhecer a riqueza das tradições africanas e compreender sua influência na construção do país são passos essenciais para desconstruir visões

distorcidas e combater práticas discriminatórias.

O conhecimento sobre nossas origens — sobre a história do Brasil e da África, sobre as contribuições intelectuais, artísticas, sociais e espirituais dos povos africanos — fortalece a identidade e promove uma percepção positiva de pertencimento. Ao reconhecer esses elementos como parte legítima e indispensável da cultura nacional, abrimos espaço para uma sociedade mais justa, consciente e capaz de enfrentar o racismo em suas múltiplas formas.

Dessa forma, a educação se torna uma ferramenta poderosa de transformação: ao valorizar a cultura negra, ela não apenas combate preconceitos, mas também contribui para a construção de sujeitos que se reconhecem como protagonistas de uma história plural e diversa.

MATERIAIS DIDÁTICOS E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

O material didático é compreendido como um recurso essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das práticas educativas. Por essa razão, sua presença nos espaços escolares é indispensável, pois ele funciona como mediador entre o estudante e os conteúdos que compõem sua formação.

Nesse sentido, os materiais pedagógicos ampliam possibilidades de aprendizagem e favorecem a construção de novas perspectivas, especialmente quando utilizados para abordar a história e a cultura afro-brasileira. Eles contribuem para a criação de ambientes escolares que valorizem o diálogo intercultural, o respeito às diferenças e a compreensão da diversidade como elemento constitutivo da sociedade brasileira.

Entre as orientações presentes nos documentos oficiais, destacam-se princípios como:

> - Diálogo cultural — promover um ambiente escolar baseado no respeito mútuo e na convivência entre diferentes expressões culturais.
> - Compreensão contextualizada das culturas — reconhecer que práticas, instituições e tradições só podem ser entendidas plenamente quando analisadas dentro do contexto social em que foram produzidas.
> - Uso de múltiplas fontes de informação — recorrer a materiais variados, como relatos orais, livros, imagens, objetos, jornais e revistas, evitando visões estereotipadas e superando limitações do livro didático tradicional (BRASIL, 1997, p. 65).

Diante dessa diversidade de recursos, é importante destacar o papel do livro

didático, que ainda hoje é amplamente utilizado como guia para pesquisas, descobertas e aprofundamento de conteúdos. Com a promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio, tornou-se necessário repensar práticas pedagógicas, selecionar materiais adequados e planejar ações que atendam às novas demandas educacionais.

A escolha dos materiais utilizados pelos estudantes deve, portanto, estar alinhada às diretrizes da lei e às necessidades da comunidade escolar, especialmente das populações historicamente marginalizadas. Cabe à escola analisar cuidadosamente os conteúdos presentes nos livros e demais recursos, garantindo que eles não reforcem estereótipos ou representações discriminatórias.

Como orienta o MEC (2006, p. 73–74):

> Uma instituição comprometida com o reconhecimento e o respeito à diversidade racial precisa adotar estratégias que fortaleçam a autoestima e o orgulho identitário de seus alunos. Isso inclui eliminar de seu ambiente qualquer texto, imagem, descrição ou representação que perpetue visões preconceituosas sobre pessoas negras ou sobre outros grupos étnico-raciais. Para isso, é fundamental que os educadores desenvolvam uma leitura crítica dos materiais didáticos e paradidáticos utilizados no cotidiano escolar.

O Conselho Nacional de Educação reforça essa responsabilidade ao afirmar, em seu Art. 7º, que: “os sistemas de ensino devem orientar e supervisionar a produção e a edição de livros e outros materiais pedagógicos, garantindo que estejam de acordo com as diretrizes estabelecidas” (BRASIL, CNE/CP, 2004, p. 2).

Portanto, a seleção criteriosa de materiais didáticos não é apenas uma tarefa técnica, mas um compromisso ético com a construção de uma educação antirracista, inclusiva e verdadeiramente representativa da diversidade brasileira.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de articular a legislação — especialmente aquela que orienta o ensino da história e cultura afro-brasileira — com os materiais didáticos utilizados no cotidiano escolar. Para que a lei seja efetivamente cumprida, é fundamental que haja pesquisa, investigação e participação ativa dos profissionais da educação. Esses elementos são essenciais para garantir que os objetivos propostos se concretizem na prática.

A atuação dos educadores, portanto, é indispensável. A análise dos materiais didáticos deve ser realizada com atenção rigorosa, de modo a identificar possíveis distorções, omissões ou até mesmo manifestações sutis de racismo presentes nas

entrelinhas. Esse olhar crítico permite que a escola selecione recursos que realmente contribuam para uma educação antirracista e comprometida com a valorização da diversidade.

Dessa forma, reforço a importância do material didático como ferramenta estratégica no enfrentamento ao racismo e na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Quando bem selecionados e analisados, esses materiais não apenas ampliam o conhecimento, mas também ajudam a desconstruir preconceitos, fortalecendo a construção de identidades positivas e o respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da população negra no Brasil oferece um campo fértil para refletirmos sobre sua posição social ao longo do tempo. Ao revisitar essa história, percebemos que muitos dos desafios enfrentados no passado continuam presentes na atualidade, revelando permanências estruturais que atravessam séculos. Compreender esse percurso é reconhecer-se como parte integrante dessa narrativa, é identificar as raízes que moldam nossa sociedade e, a partir delas, construir a própria identidade.

Os registros históricos evidenciam que, durante muito tempo, a imagem do povo negro foi marcada por estigmas e representações negativas. Termos pejorativos, discursos desumanizantes e práticas discriminatórias foram utilizados para justificar desigualdades que ainda persistem. Apesar desse cenário de exclusão — cultural, social e econômica —, a história também revela a força e a resistência de um povo que, mesmo diante de inúmeras adversidades, lutou e continua lutando por reconhecimento, dignidade e valorização de suas contribuições para a formação do Brasil.

Um passo essencial para transformar essa realidade é o acesso ao conhecimento. Estudar a história da população negra, compreender suas origens, reconhecer suas raízes e ampliar o olhar para além do período escravista — frequentemente o mais explorado — permite desconstruir visões limitadas e construir novas perspectivas. Esse processo fortalece a identidade, amplia a consciência histórica e contribui para uma sociedade mais justa e plural.

Entretanto, conhecer a história afro-brasileira não é apenas revisitar o passado, mas também ressignificar o presente e projetar um futuro em que a população negra seja reconhecida como protagonista da construção da nação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. Uma História do Negro no Brasil. Salvador. Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BRASIL Presidência da República. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ Acesso em: 05 mai. 2026.

BRASIL, CNE/CP 003/2004. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

CARDOSO, Lourenço. O branco invisível: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). (dissertação de Mestrado), Faculdade de Economia e Centro de estudos Sociais da universidade de Coimbra, 2008.

GELEDES, Instituto da Mulher Negra. A História da Escravidão Negra no Brasil. Disponível em: http://www.geledes.org.br/historia-da-escravidao-negra-brasil/ Acesso em: 03 mai. 2026.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito e discriminação. São Paulo: Editora 34, 2004.

LIMA, Claudia. Reflexão sobre a História do Negro no Brasil. Disponível em: Acesso em: <http://www.claudialima.com.br/artigos.htm> Acesso em: 9 mai. 2026.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006.

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A MEDIAÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

TALITA CAMANDAROBA CARVALHO RIBEIRO

Resumo

A mediação de leitura na Educação Infantil constitui uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no que se refere à linguagem oral, às interações sociais e à construção de vínculos afetivos. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da leitura mediada para o desenvolvimento da oralidade em bebês e crianças pequenas no contexto da Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores que discutem infância, linguagem, literatura infantil e práticas pedagógicas na primeira infância. O estudo evidencia que a leitura mediada favorece o enriquecimento do vocabulário, a ampliação das formas de comunicação, a imaginação, a escuta, a interação social e o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Além disso, destaca-se o papel do professor como mediador das experiências literárias, proporcionando momentos significativos de aprendizagem por meio da leitura, da contação de histórias e da exploração dos livros. Conclui-se que a inserção da literatura na rotina pedagógica da Educação Infantil contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral e para a formação

integral das crianças desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Educação Infantil; Mediação de leitura; Linguagem oral; Literatura infantil; Desenvolvimento infantil.

Abstract

Reading mediation in Early Childhood Education constitutes an essential pedagogical practice for children's integral development, especially regarding oral language, social interactions and the construction of affective bonds. This article aims to analyze the contributions of mediated reading to the development of orality in babies and young children within the context of Early Childhood Education. The research was developed through bibliographic review, based on authors who discuss childhood, language, children's literature and pedagogical practices in early childhood. The study shows that mediated reading favors vocabulary enrichment, expansion of communication forms, imagination, listening, social interaction and children's cognitive and emotional development. Furthermore, the role of the teacher as mediator of literary experiences is highlighted, providing meaningful learning moments through reading, storytelling and book exploration. It is concluded that the inclusion of literature in the pedagogical routine of Early Childhood Education contributes significantly to the development of oral language and to the integral formation of children from the first years of life.

Keywords: Early Childhood Education; Reading mediation; Oral language; Children's literature; Child development.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Infantil passou a ocupar posição de destaque nas discussões educacionais brasileiras, principalmente em razão do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e protagonista de seu

processo de aprendizagem. Nesse contexto, práticas pedagógicas voltadas às interações, à escuta e às experiências significativas ganharam maior relevância no cotidiano das instituições educativas.

Entre essas práticas, a mediação de leitura destaca-se como uma experiência capaz de promover aprendizagens amplas e significativas ainda nos primeiros anos de vida. O contato com histórias, livros, imagens e narrativas favorece não apenas o desenvolvimento da linguagem oral, mas também aspectos relacionados à imaginação, à afetividade, à socialização e à construção da identidade infantil.

A presença da literatura na Educação Infantil possibilita que bebês e crianças pequenas tenham acesso a diferentes formas de expressão e comunicação. Mesmo antes da aquisição da linguagem verbal convencional, as crianças demonstram interesse pelas histórias por meio de olhares, gestos, expressões faciais, movimentos corporais e vocalizações. Tais manifestações evidenciam que a leitura, na infância, não se restringe à decodificação das palavras, mas envolve experiências sensoriais, emocionais e interativas.

Diversos estudos apontam que crianças que participam frequentemente de experiências literárias apresentam avanços significativos em relação ao desenvolvimento da oralidade, da escuta e da ampliação do repertório linguístico. Além disso, a leitura compartilhada fortalece vínculos afetivos e promove momentos de interação entre professor e criança, favorecendo ambientes mais acolhedores e participativos.

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e possui papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, as experiências vivenciadas pelos bebês e pelas crianças pequenas contribuem diretamente para a construção da linguagem, das interações sociais, da identidade e das formas de comunicação. Entre as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa etapa educacional, a mediação de leitura destaca-se como importante instrumento para o desenvolvimento da oralidade e para a ampliação

das experiências culturais e afetivas das crianças.

A leitura mediada vai além do simples ato de contar histórias. Trata-se de uma prática intencional realizada pelo professor, que possibilita às crianças contato com diferentes linguagens, sons, imagens, narrativas e formas de expressão. Por meio da escuta e da interação com os livros, as crianças desenvolvem habilidades comunicativas, ampliam o vocabulário e constroem relações significativas com o universo literário desde os primeiros anos de vida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância das experiências de escuta, fala, imaginação e interação na Educação Infantil, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a literatura infantil e a mediação de leitura tornam-se práticas indispensáveis para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo não apenas para a oralidade, mas também para aspectos emocionais, cognitivos e sociais.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da mediação de leitura para o desenvolvimento da linguagem oral em bebês e crianças pequenas na Educação Infantil. A metodologia utilizada fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, com base em autores e documentos oficiais que discutem infância, literatura infantil, oralidade e práticas pedagógicas voltadas à primeira infância.

Além disso, busca-se refletir sobre a importância das práticas de leitura no cotidiano das instituições de Educação Infantil, destacando o papel do professor enquanto mediador das experiências literárias. O estudo também procura evidenciar que a aproximação das crianças com os livros desde os primeiros anos de vida favorece não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a construção da autonomia, da imaginação e das relações afetivas.

Atualmente, observa-se uma crescente valorização das práticas de leitura na Educação Infantil, principalmente em função das pesquisas que

apontam os impactos positivos da literatura no desenvolvimento infantil. Contudo, ainda existem desafios relacionados à formação de leitores na primeira infância, especialmente no que se refere à garantia de experiências literárias significativas e acessíveis para todas as crianças.

Assim, discutir a mediação de leitura na Educação Infantil torna-se relevante para compreender como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo experiências de aprendizagem mais humanas, sensíveis e participativas.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O desenvolvimento da linguagem ocorre desde os primeiros contatos da criança com o mundo social. Ainda nos primeiros meses de vida, os bebês utilizam expressões corporais, gestos, balbucios e sons como formas de comunicação. À medida que interagem com adultos e outras crianças, ampliam gradativamente suas possibilidades comunicativas.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionado às interações sociais estabelecidas pela criança em seu meio. Para o autor, a aprendizagem ocorre por meio das relações sociais e da mediação realizada pelos sujeitos mais experientes. Nesse contexto, o professor assume importante papel na promoção de experiências que favoreçam o desenvolvimento da oralidade e da comunicação infantil.

Na Educação Infantil, o desenvolvimento da linguagem deve acontecer de forma integrada às brincadeiras, interações e experiências cotidianas das crianças. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) destaca que a linguagem oral possibilita às crianças comunicar desejos, sentimentos, necessidades e pensamentos, além de ampliar sua participação social.

A oralidade é construída gradativamente por meio das experiências

vividas pelas crianças em ambientes ricos em estímulos linguísticos. Dessa forma, a presença da leitura e da literatura infantil no cotidiano pedagógico favorece o desenvolvimento da escuta, da fala, da imaginação e da capacidade de expressão.

Além disso, é importante compreender que bebês e crianças pequenas também são leitores, mesmo antes da alfabetização convencional. O contato com livros, imagens, narrativas e histórias contribui para a formação de vínculos com a leitura e para a construção de significados acerca do mundo.

A linguagem oral ocupa papel central na infância, pois é por meio dela que a criança começa a interagir socialmente e a compreender o ambiente ao seu redor. A ampliação do repertório linguístico ocorre principalmente nas relações estabelecidas com outras pessoas, especialmente em situações de diálogo, brincadeiras e leitura.

Para Kramer (2007), a infância deve ser compreendida como uma fase marcada por descobertas, interações e produção cultural. Nesse sentido, as crianças não são apenas receptoras de conhecimento, mas sujeitos ativos que produzem sentidos e constroem aprendizagens por meio das experiências vividas.

A literatura infantil apresenta-se, portanto, como uma importante ferramenta pedagógica para favorecer o desenvolvimento da linguagem. As histórias, músicas, parlendas e poemas estimulam a oralidade, a imaginação e a curiosidade das crianças, possibilitando novas formas de expressão e comunicação.

Outro aspecto importante refere-se ao ambiente educativo. Espaços acolhedores, organizados e ricos em estímulos favorecem o interesse das crianças pela leitura e pela linguagem oral. A presença de livros acessíveis, cantinhos de leitura e momentos diários de contação de histórias contribuem significativamente para a formação de leitores desde a primeira infância.

3 A MEDIAÇÃO DE LEITURA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A mediação de leitura consiste em uma prática pedagógica que aproxima as crianças da literatura por meio da atuação do professor enquanto mediador das experiências literárias. Nesse processo, o educador não apenas lê histórias, mas cria possibilidades de interação, imaginação, escuta e participação das crianças.

Para Abramovich (1997), ouvir histórias é uma experiência essencial na formação da criança, pois desperta emoções, sentimentos, curiosidade e imaginação. A autora destaca que o contato com narrativas desde a infância contribui para a formação de leitores e para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade.

Na Educação Infantil, a leitura mediada deve acontecer de forma prazerosa e significativa, respeitando as especificidades de cada faixa etária. Bebês e crianças pequenas interagem com os livros por meio do toque, das imagens, das expressões faciais, dos sons e da repetição das palavras. Essas experiências favorecem o desenvolvimento da linguagem oral e das capacidades comunicativas.

O professor mediador possui papel fundamental nesse processo. Sua postura, entonação de voz, expressões corporais e forma de conduzir a leitura influenciam diretamente o envolvimento das crianças com as histórias. Além disso, a organização de ambientes acolhedores e acessíveis aos livros contribui para fortalecer o interesse infantil pela leitura.

A mediação de leitura também favorece a ampliação do repertório cultural das crianças. Por meio da literatura infantil, elas entram em contato com diferentes narrativas, culturas, emoções e formas de compreender o mundo. Assim, a leitura torna-se importante instrumento de aprendizagem e formação humana.

A prática da leitura mediada permite ainda que as crianças desenvolvam habilidades relacionadas à atenção, à memória e à concentração. Durante a escuta das histórias, elas observam detalhes, antecipam acontecimentos e criam hipóteses sobre os personagens e as situações apresentadas.

Outro aspecto relevante refere-se à repetição das leituras. Na primeira infância, é comum que as crianças solicitem a mesma história diversas vezes. Esse processo é importante para o desenvolvimento da linguagem, pois favorece a memorização de palavras, a compreensão da narrativa e a construção de segurança emocional.

A mediação literária também contribui para o fortalecimento das relações entre adultos e crianças. Os momentos de leitura compartilhada tornam-se experiências afetivas e acolhedoras, promovendo vínculos de confiança e pertencimento.

Além disso, a literatura infantil possibilita experiências inclusivas e democráticas, permitindo que diferentes crianças tenham acesso à cultura, à imaginação e à expressão artística. Dessa forma, a mediação de leitura constitui uma prática pedagógica que valoriza a infância e reconhece as crianças como sujeitos de direitos.

4 INTERAÇÕES, ESCUTA E CONSTRUÇÃO DA ORALIDADE

As interações sociais constituem elemento fundamental para o desenvolvimento da oralidade na infância. Durante as experiências de leitura mediada, as crianças observam, escutam, repetem palavras, imitam sons e expressam sentimentos, construindo gradativamente novas formas de comunicação.

A BNCC destaca as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil. Nesse sentido, as práticas de leitura compartilhada favorecem momentos de diálogo, participação e construção

coletiva de sentidos. Mesmo os bebês, ainda não verbalizando plenamente, demonstram interesse pelas histórias por meio do olhar, dos gestos, dos movimentos corporais e das vocalizações.

As experiências literárias também contribuem para o desenvolvimento da escuta atenta e da imaginação. Durante a contação de histórias, as crianças aprendem a ouvir o outro, acompanhar narrativas e interpretar diferentes situações e emoções presentes nos textos.

Outro aspecto relevante refere-se à repetição de palavras e expressões pelas crianças após as experiências de leitura. Esse processo contribui significativamente para o enriquecimento do vocabulário e para a ampliação das capacidades comunicativas. A interação com livros e histórias favorece ainda o desenvolvimento da memória, da criatividade e da expressão oral.

Além disso, a leitura mediada fortalece vínculos afetivos entre professor e criança. O momento da leitura torna-se espaço de acolhimento, troca e aproximação, favorecendo o desenvolvimento emocional e social infantil.

Durante as rodas de leitura, por exemplo, as crianças compartilham experiências, sentimentos e interpretações acerca das histórias. Mesmo os bebês participam dessas experiências por meio de gestos, olhares, expressões faciais e vocalizações, demonstrando interesse e envolvimento.

A oralidade também se desenvolve nas interações entre as próprias crianças. Após ouvirem histórias, muitas delas reproduzem falas dos personagens, criam narrativas próprias e utilizam palavras novas durante as brincadeiras e conversas cotidianas.

As experiências de leitura possibilitam ainda a ampliação da imaginação e da criatividade infantil. Ao entrar em contato com diferentes narrativas, as crianças constroem hipóteses, elaboram pensamentos e criam novas formas de expressão.

Nesse contexto, a escuta sensível do professor torna-se essencial. O educador precisa valorizar as manifestações das crianças, incentivando sua participação e respeitando suas diferentes formas de comunicação.

5 O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO LITERÁRIA

O professor da Educação Infantil exerce papel essencial na construção das experiências literárias das crianças. Cabe ao educador selecionar materiais adequados, organizar ambientes de leitura, incentivar a participação infantil e promover práticas significativas de mediação.

Segundo Freire (1996), ensinar exige diálogo, escuta e sensibilidade. Dessa forma, o professor mediador precisa compreender as crianças como sujeitos ativos, capazes de interpretar, imaginar e participar das experiências de leitura.

A atuação docente deve considerar as especificidades da primeira infância, respeitando o tempo, os interesses e as formas de expressão das crianças. Bebês e crianças pequenas necessitam de experiências concretas, afetivas e interativas para desenvolverem interesse pela leitura e pela linguagem oral.

Além disso, o professor deve oportunizar o acesso frequente aos livros, permitindo que as crianças explorem os materiais livremente. O contato constante com a literatura contribui para a construção de hábitos leitores e para a valorização da leitura desde os primeiros anos de vida.

Outro aspecto importante refere-se à diversidade literária. É fundamental que as crianças tenham acesso a diferentes gêneros textuais, histórias, ilustrações e narrativas que representem múltiplas culturas, vivências e identidades.

O professor também precisa planejar intencionalmente as práticas de leitura, considerando os objetivos pedagógicos e as necessidades do grupo. A

escolha das histórias deve levar em conta a faixa etária das crianças, os interesses demonstrados por elas e as possibilidades de interação proporcionadas pelo livro.

Além da leitura convencional, o educador pode utilizar recursos variados, como fantoches, músicas, dramatizações, objetos sonoros e exploração de imagens. Esses elementos tornam as experiências mais significativas e favorecem o envolvimento das crianças.

A formação continuada dos professores também se apresenta como aspecto importante para a qualificação das práticas de mediação literária. O conhecimento acerca da literatura infantil, do desenvolvimento infantil e das metodologias de leitura contribui para práticas pedagógicas mais sensíveis e intencionais.

Outro fator relevante refere-se à postura acolhedora do educador. Crianças pequenas necessitam sentir-se seguras e pertencentes para participarem ativamente das experiências de leitura. Assim, o vínculo afetivo estabelecido entre professor e criança favorece o interesse pela literatura e pela comunicação.

6 A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

A literatura infantil desempenha importante papel na formação integral das crianças, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural. As histórias possibilitam às crianças vivenciar emoções, imaginar situações, construir conhecimentos e ampliar sua compreensão sobre o mundo.

Coelho (2000) afirma que a literatura infantil favorece a formação crítica e criativa da criança, estimulando sua capacidade de pensar, sentir e interpretar a realidade. Nesse sentido, a leitura na Educação Infantil não deve ser compreendida apenas como preparação para a alfabetização, mas como experiência cultural e humana.

As experiências literárias permitem às crianças desenvolver empatia, sensibilidade e criatividade. Por meio das histórias, elas entram em contato com diferentes personagens, conflitos, sentimentos e contextos sociais, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Na primeira infância, o contato com livros também favorece a construção da autonomia e da curiosidade. Ao explorar imagens, páginas e narrativas, as crianças tornam-se participantes ativas do processo de aprendizagem.

Além disso, a literatura infantil contribui para fortalecer vínculos familiares e escolares, uma vez que a leitura compartilhada promove momentos de interação, afeto e troca entre adultos e crianças.

Outro aspecto relevante refere-se à diversidade cultural presente na literatura infantil. O acesso a diferentes histórias e personagens permite que as crianças conheçam distintas realidades, culturas e modos de vida, favorecendo o respeito às diferenças e a valorização da diversidade.

A literatura também contribui para o desenvolvimento emocional das crianças. Muitas histórias abordam sentimentos como medo, alegria, tristeza, amizade e solidariedade, possibilitando que as crianças reconheçam e expressem suas emoções.

Além disso, as experiências literárias favorecem a construção da identidade infantil. Ao se identificarem com personagens e situações presentes nas histórias, as crianças constroem referências sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, a presença da literatura infantil na Educação Infantil deve ser constante e significativa, garantindo às crianças experiências que estimulem a imaginação, a criatividade e o prazer pela leitura.

7 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inserção da leitura na rotina da Educação Infantil é fundamental para que as crianças estabeleçam vínculos com os livros desde os primeiros anos de vida. Quando a leitura faz parte do cotidiano escolar, as crianças passam a reconhecer os livros como objetos de prazer, descoberta e aprendizagem.

A organização de momentos diários de leitura favorece a construção de hábitos leitores e amplia as possibilidades de interação das crianças com diferentes linguagens. A repetição dessas experiências fortalece o interesse infantil pelas histórias e contribui para o desenvolvimento da oralidade.

Na rotina da creche e da pré-escola, a leitura pode acontecer em diferentes momentos: rodas de conversa, acolhimento, relaxamento, exploração livre dos livros e atividades planejadas pelo professor. O importante é que as experiências literárias sejam significativas, prazerosas e acessíveis às crianças.

Os espaços destinados à leitura também influenciam diretamente no interesse das crianças. Ambientes organizados, acolhedores e com livros ao alcance infantil favorecem a autonomia e incentivam a exploração literária.

Além disso, é importante que a leitura não seja utilizada apenas como atividade pedagógica obrigatória, mas como experiência cultural e afetiva. O contato com os livros deve despertar curiosidade, imaginação e prazer.

Outro aspecto relevante refere-se à parceria entre escola e família. Quando as famílias também participam das experiências de leitura, as crianças ampliam ainda mais suas possibilidades de aprendizagem e fortalecimento dos vínculos com a literatura.

Dessa forma, a leitura cotidiana na Educação Infantil contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo experiências de escuta, oralidade, interação e imaginação.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação de leitura na Educação Infantil constitui prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral em bebês e crianças pequenas. As experiências literárias favorecem a ampliação do vocabulário, a escuta, a imaginação, as interações sociais e o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a leitura mediada vai além da simples contação de histórias, configurando-se como importante instrumento de formação humana e desenvolvimento integral na infância. O professor, enquanto mediador das experiências literárias, possui papel essencial na construção de práticas significativas que aproximem as crianças do universo da leitura.

Além disso, a literatura infantil possibilita às crianças experiências de aprendizagem marcadas pela sensibilidade, criatividade e expressão, contribuindo para a construção de vínculos afetivos e para o fortalecimento das capacidades comunicativas desde os primeiros anos de vida.

O estudo também evidenciou que a oralidade é construída nas interações sociais e nas experiências compartilhadas pelas crianças. Nesse sentido, a leitura mediada apresenta-se como importante ferramenta para favorecer a participação infantil, a escuta e a construção da linguagem.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de valorização da literatura infantil nas instituições de Educação Infantil. Garantir o acesso das crianças aos livros, às histórias e às experiências literárias significa reconhecer a infância como tempo de descobertas, imaginação e produção cultural.

Dessa forma, torna-se indispensável que a leitura esteja presente cotidianamente nos espaços da Educação Infantil, sendo compreendida como

direito das crianças e como elemento fundamental para o desenvolvimento da oralidade, da imaginação e da formação integral infantil.

Por fim, conclui-se que a mediação de leitura deve ser compreendida como prática permanente e significativa na Educação Infantil, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis, criativos e participativos desde os primeiros anos de vida.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

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

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

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

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

KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade*. In: BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos

de idade. Brasília: MEC, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

FAUESP

Faculdade Unificada de Ensino de São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

SL EDITORA