

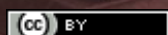
EDUCAÇÃO

CONTINUADA

CEQ 
EVOLUÇÃO FUNCIONAL

Revista Educação Continuada

São Paulo, SP, Educação, Ciências e suas Tecnologias, V.8 n.1, janeiro 2026



Revista Educação Continuada

Educação, Ciências e suas Tecnologias

São Paulo - SP, V.8 n.1, jan 2026

Conselho Editorial

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva
Prof. Dr. Flávio da Silva
Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho
Me. André Santana Mattos

Comissão Científica

Prof. Dr. Flávio da Silva
Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho
Prof. Me. Marcos Roberto dos Santos
Profa. Esp. Maria Aparecida Alves Xavier
Prof. Dr. André Magalhães Coelho

Revisão e Editoração

Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho

Direção Institucional

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva

E24

Revista Educação Continuada (Eletrônica) / [Editor Chefe]
Prof. Me. Enésio Marinho da Silva - Vol.8, n.1 (jan, 2026) - CEQ
Educacional - São Paulo (SP): Editora CEQ Educacional,

125p.: Il color

Mensal

Modo de acesso: <https://app.periodikos.com.br/journal/educont/article/68b9dd09a9539537f6297de4>

ISSN 2675-6757 (On-line)

Data de publicação: 30/01/2026

1. Ciências Humanas; 2. Educação; 3. Tecnologias de Aprendizagem;
I. Título

CDU 37/49
CDD 372.358

Bibliotecário Responsável: Emerson Gustavo Nifa | SP-010281/O



SUMÁRIO

p. 05 - 09

DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autor(a): Ana Raquel Ferreira Almeida

p. 10 - 16

FUNDAMENTADO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Autor(a): Luciana Mayumi Okochi

p. 17 - 23

CARACTERÍSTICAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Autor(a): Luciana Mayumi Okochi

p. 24 - 29

DIREITOS SOCIAIS DE CUNHO FUNDAMENTAL

Autor(a): Luciana Mayumi Okochi

p. 30 - 34

A LITERATURA E OS ESTÁGIOS PSICOLÓGICOS DA CRIANÇA

Autor(a): Ana Cristina Rangel De Almeida Fernandes

p. 35 - 40

ALFABETIZAÇÃO E POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Autor(a): Ana Cristina Rangel De Almeida Fernandes

p. 41 - 45

ARTE NAS IMAGENS DO COTIDIANO

Autor(a): Ana Cristina Rangel De Almeida Fernandes

p. 46 - 58

O QUE É MUSICALIZAÇÃO? UMA ABORDAGEM INTEGRAL SOBRE A INTRODUÇÃO DO UNIVERSO DO SOM.

Autor(a): Vanessa Elaine Soares

p. 59 - 69

REFLETINDO SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS PRÁTICAS DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Autor(a): Vanessa Elaine Soares

p. 70 - 74

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Autor(a): Jair de Assis Filho

p. 75-85

ESTUDANDO A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM: PRINCIPAIS CORRENTES TEÓRICAS DO SÉCULO XX

Autor(a): Ester Priscila Romero

p. 86-97

O PAPEL DO AMBIENTE FAMILIAR NA MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: A RELEVÂNCIA DO AMBIENTE FAMILIAR NO PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL

Autor(a): Ester Priscila Romero

p. 98-106

DIVERSIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: ACOLHIMENTO E DESAFIOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS ÀS MINORIAS

Autor(a): Ester Priscila Romero

p. 107-121

ENTRE O CUIDADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS

Autor(a): Cynthia da Silva Rocha

p. 122-132

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LUDICIDADE: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DURANTE A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Autor(a): Ana Raquel Ferreira Almeida

p. 133-145

BRINCAR E O ENSINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E O ENSINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): Ana Raquel Ferreira Almeida

p. 146 – 156

A FANTASIA DO REAL NO PENSAR INFANTIL: ANÁLISE E PERSPECTIVAS

Autor(a): Isis Brandão Nicoletti Tiburcio

p. 157 – 167

ARTE QUE TRANSFORMA: A RECICLAGEM COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE ARTES

Autor(a): Wigna Begna de Sousa de Faria

p. 168 – 176

FUNDAMENTANDO O CURRÍCULO ESCOLAR E ADEQUAÇÕES CURRICULARES: CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS FLEXÍVEIS E INCLUSIVOS

Autor(a): Aline Aparecida de Carvalho Andrade

p. 177 – 189

O CONCEITO DE LINGUAGEM E A CENTRALIDADE DA CRIANÇA: PROTAGONISMO INFANTIL NAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS

Autor(a): Aline Aparecida de Carvalho Andrade

p. 190 – 201

DIFERENÇA ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ARTICULAÇÃO TEÓRICA, HISTÓRICA E PRÁTICA NO CONTEXTO INCLUSIVO

Autor(a): Aline Aparecida de Carvalho Andrade

p. 202 – 212

O GUIA PRÁTICO DE CRITÉRIOS ÉTICOS PARA PSICÓLOGOS EM REDES SOCIAIS

Autor(a): Maria Vitória Cartillone

p. 213 – 224

O RETORNO DO OBSCURANTISMO NA ERA DA INFORMAÇÃO: ESTRATÉGIAS COMUNICACIONAIS PARA RESILIÊNCIA CÍVICA

Autor(a): Thiago Ribeiro Ferreira Bueno

p. 225 – 236

A HOMOSSEXUALIDADE EM PERSPECTIVA: DESPATOLOGIZAÇÃO E DIREITOS NA SAÚDE MENTAL

Autor(a): Maria Vitória Cartillone

p. 237 – 248

ESCOLA QUE REPROVA A HOMOFOBIA: DETALHAMENTO METODOLÓGICO

Autor(a): Maria Vitória Cartillone

DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autor(a): Ana Raquel Ferreira Almeida

RESUMO

Este artigo discute as dificuldades de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo-as como desafios que envolvem fatores pedagógicos, sociais, emocionais e familiares. O estudo tem como objetivo analisar as principais causas dessas dificuldades e destacar estratégias que favoreçam o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Por meio de abordagem bibliográfica e reflexiva, o texto examina a importância da alfabetização, do letramento, da avaliação diagnóstica e da atuação docente na identificação precoce dos obstáculos de aprendizagem. Os resultados indicam que metodologias diversificadas, atividades lúdicas, contação de histórias, literatura infantil e ambientes alfabetizadores contribuem para tornar o processo educativo mais significativo. Conclui-se que a superação das dificuldades de leitura e escrita exige acompanhamento contínuo, intervenção pedagógica adequada e práticas escolares capazes de respeitar o ritmo de aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Dificuldades de leitura e escrita; Alfabetização; Letramento; Aprendizagem; Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

As dificuldades de leitura e escrita constituem um dos problemas mais frequentes presentes no contexto educacional brasileiro, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase em que as crianças começam a desenvolver habilidades relacionadas ao processo de alfabetização e letramento. A leitura e a escrita representam competências fundamentais para o desenvolvimento acadêmico, social e cultural do indivíduo, sendo indispensáveis para a construção do conhecimento e para a participação ativa na sociedade contemporânea.

Entretanto, muitos estudantes apresentam dificuldades significativas na aquisição dessas habilidades, demonstrando limitações relacionadas à interpretação textual, reconhecimento de palavras, organização das ideias e produção escrita. Essas dificuldades podem comprometer não

apenas o desempenho escolar da criança, mas também sua autoestima, motivação e participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Nesse contexto, torna-se essencial compreender que as dificuldades de leitura e escrita não devem ser analisadas apenas como limitações individuais do estudante, mas também como reflexo de fatores sociais, emocionais, familiares e pedagógicos que interferem diretamente no processo de aprendizagem. Muitas crianças ingressam na escola sem experiências prévias relacionadas ao contato com livros, histórias, leitura compartilhada e práticas de escrita, situação que pode dificultar o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias ao processo de alfabetização. Além disso, fatores como ausência de acompanhamento familiar, dificuldades socioeconômicas, baixa autoestima e metodologias inadequadas de ensino podem contribuir significativamente para o surgimento dessas dificuldades.

DESENVOLVIMENTO

As dificuldades de leitura e escrita constituem uma realidade presente em muitas instituições de ensino e representam um desafio significativo para educadores, famílias e estudantes. Essas dificuldades podem manifestar-se de diferentes formas, afetando o reconhecimento de letras e palavras, a compreensão textual, a fluência na leitura, a ortografia, a organização das ideias e a produção escrita. Quando não identificadas e acompanhadas adequadamente, podem comprometer o desenvolvimento acadêmico e emocional da criança.

A leitura e a escrita são instrumentos fundamentais para a construção do conhecimento e para a participação ativa do indivíduo na sociedade. Por meio delas, o estudante amplia seu repertório cultural, desenvolve sua capacidade crítica e estabelece novas formas de interação com o mundo ao seu redor. Dessa maneira, dificuldades relacionadas a essas habilidades podem gerar impactos significativos em diferentes áreas da vida escolar.

O processo de alfabetização exige planejamento, acompanhamento e estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes. Cada criança apresenta ritmo próprio de aprendizagem, sendo necessário respeitar suas particularidades e oferecer oportunidades diversificadas para o desenvolvimento das competências linguísticas. Muitas vezes, as dificuldades de leitura e escrita estão relacionadas a fatores externos ao ambiente escolar. Questões familiares, dificuldades socioeconômicas, falta de estímulos culturais e ausência de acompanhamento educacional podem influenciar diretamente o desempenho acadêmico dos estudantes. Crianças que possuem pouco contato com livros, histórias e práticas de leitura tendem a apresentar maiores

desafios durante o processo de alfabetização.

Além dos fatores sociais, aspectos emocionais também podem interferir significativamente na aprendizagem. Situações de ansiedade, insegurança, baixa autoestima, conflitos familiares e experiências negativas relacionadas à escola podem dificultar a concentração, a motivação e o interesse pelas atividades de leitura e escrita. Outro fator importante refere-se às metodologias utilizadas no processo educativo. Práticas excessivamente tradicionais, baseadas apenas na repetição mecânica de conteúdos, podem não atender às necessidades dos estudantes e dificultar a construção de uma aprendizagem significativa. Nesse contexto, torna-se fundamental que o professor utilize estratégias diversificadas capazes de despertar o interesse dos alunos.

A utilização de atividades lúdicas constitui importante recurso para favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Jogos pedagógicos, brincadeiras educativas, dramatizações, músicas e contação de histórias tornam o processo de aprendizagem mais atrativo e estimulante para as crianças. A literatura infantil também desempenha papel fundamental no desenvolvimento da leitura. O contato frequente com livros amplia o vocabulário, fortalece a imaginação, estimula a criatividade e contribui para a formação de leitores competentes. Quando a leitura é apresentada de maneira prazerosa, a criança desenvolve maior interesse pelos textos e amplia suas possibilidades de aprendizagem.

A contação de histórias constitui estratégia pedagógica de grande relevância para o desenvolvimento linguístico. Durante essa atividade, os estudantes entram em contato com diferentes gêneros textuais, ampliam seu repertório vocabular e desenvolvem habilidades relacionadas à interpretação e compreensão de textos. Outro aspecto relevante refere-se à importância do letramento no processo educativo. O letramento permite que a criança compreenda a função social da leitura e da escrita, percebendo sua utilização em diferentes contextos da vida cotidiana. Dessa forma, o aprendizado torna-se mais significativo e contextualizado.

A escola deve oferecer ambientes alfabetizadores ricos em estímulos visuais e textuais. Cartazes, murais, bibliotecas, livros acessíveis e materiais diversificados favorecem o contato constante com a linguagem escrita e contribuem para o desenvolvimento das competências leitoras. O professor exerce papel fundamental na identificação precoce das dificuldades apresentadas pelos estudantes. A observação contínua do desempenho escolar possibilita reconhecer sinais de dificuldades e desenvolver intervenções pedagógicas adequadas antes que os problemas se agravem.

A avaliação diagnóstica constitui importante ferramenta nesse processo, permitindo

identificar as habilidades já desenvolvidas pelos estudantes e aquelas que necessitam de maior atenção. Com base nessas informações, o professor pode planejar ações mais eficientes e direcionadas às necessidades da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a leitura e a escrita representam competências fundamentais para a construção do conhecimento e para a participação ativa do indivíduo na sociedade. Por esse motivo, as dificuldades relacionadas a essas habilidades não devem ser compreendidas apenas como problemas escolares, mas como questões que podem influenciar diretamente o desenvolvimento integral da criança.

Observou-se que diversos fatores podem contribuir para o surgimento das dificuldades de leitura e escrita, incluindo aspectos pedagógicos, sociais, emocionais, familiares e até mesmo transtornos específicos de aprendizagem. Dessa forma, torna-se indispensável analisar cada situação de maneira individualizada, considerando as características e necessidades de cada estudante.

O estudo também demonstrou que a alfabetização deve ser desenvolvida de forma significativa, contextualizada e relacionada às práticas sociais da linguagem. A aprendizagem da leitura e da escrita não se resume à memorização de letras e palavras, mas envolve a compreensão, interpretação e utilização da linguagem em diferentes contextos da vida cotidiana. Nesse sentido, o letramento assume papel fundamental ao possibilitar que os estudantes compreendam a função social da leitura e da escrita, desenvolvendo competências necessárias para sua atuação na sociedade contemporânea. Quanto mais significativa for a experiência de aprendizagem, maiores serão as possibilidades de sucesso escolar.

Outro aspecto relevante identificado refere-se ao papel do professor como mediador do processo educativo. A atuação docente é essencial para identificar dificuldades, planejar intervenções pedagógicas adequadas e criar ambientes de aprendizagem capazes de estimular o interesse dos estudantes pela leitura e pela escrita. A utilização de metodologias diversificadas, recursos lúdicos, projetos de leitura, contação de histórias e tecnologias educacionais mostrou-se importante para favorecer o desenvolvimento das competências linguísticas e tornar o processo educativo mais atrativo e significativo.

REFERÊNCIAS

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

ZORZI, Jaime Luiz. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FUNDAMENTADO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Autor(a): Luciana Mayumi Okochi

RESUMO

O presente artigo analisa a centralidade da fundamentação metodológica na pesquisa científica contemporânea. O objetivo principal é discutir como a escolha e a justificativa dos caminhos metodológicos operam como o cerne da validação do conhecimento acadêmico. Por meio de uma revisão teórica e analítica, o texto explora as dimensões epistemológicas, as dicotomias entre abordagens qualitativas e quantitativas, e a emergência de métodos mistos. Conclui-se que o rigor metodológico não constitui um aprisionamento técnico, mas sim a condição de possibilidade para a emancipação intelectual e a replicabilidade científica no cenário nacional.

Palavras-chave: Metodologia Científica. Epistemologia. Pesquisa Acadêmica.

INTRODUÇÃO

A palavra "método" carrega em sua etimologia grega (methodos) a ideia de um caminho para se chegar a um fim. No entanto, na práxis da pesquisa científica, o caminho nunca é uma linha reta preexistente ou um tapete estendido à espera do pesquisador. Ele é, fundamentalmente, um processo de construção contínua, onde cada passo dado exige uma justificativa teórica, lógica e empírica. Fundamentar os caminhos metodológicos significa ir além da mera descrição de técnicas ou da listagem burocrática de ferramentas de coleta de dados. Significa desvelar a postura epistemológica do investigador diante do objeto de estudo.

No cenário acadêmico brasileiro, a discussão sobre metodologia frequentemente oscila entre dois extremos perigosos: o tecnicismo cego, que reduz o método a um manual de receitas a serem seguidas rigidamente, e o anarquismo metodológico mal compreendido, que confunde flexibilidade com falta de rigor. Este artigo posiciona-se no interstício dessas visões, defendendo que a fundamentação metodológica é o próprio selo de garantia da validade e da relevância social de qualquer investigação.

A problemática central que norteia esta reflexão pode ser sintetizada na seguinte indagação:

De que maneira a articulação coerente entre a matriz epistemológica e as técnicas operacionais garante a robustez e a legitimidade do conhecimento científico produzido? Para responder a essa questão, este trabalho divide-se em seções que abordam desde as raízes filosóficas do método até as escolhas técnicas e os desafios éticos que circundam a atividade de pesquisa no Brasil.

A Tríade Epistemológica: Positivismo, Fenomenologia e Materialismo Histórico-Dialético

Qualquer escolha metodológica é, antes de tudo, uma escolha política e filosófica. O pesquisador, ao definir suas ferramentas, está implicitamente respondendo a perguntas ontológicas (o que é a realidade?) e epistemológicas (como posso conhecer essa realidade?). No ecossistema da pesquisa nacional, três grandes matrizes teóricas oferecem os alicerces para a sustentação dos métodos.

O Positivismo e a Busca pela Objetividade

Herdado das ciências naturais e consolidado nas ciências sociais por figuras como Auguste Comte e Émile Durkheim, o positivismo defende a existência de uma realidade objetiva, externa ao observador e regida por leis universais. No campo metodológico, essa matriz exige:

Neutralidade axiológica: O distanciamento absoluto entre o sujeito que pesquisa e o objeto pesquisado.

Quantificação: A tradução de fenômenos sociais ou biológicos em variáveis mensuráveis e controláveis.

Generalização: A busca por padrões replicáveis que possam prever comportamentos futuros.

A fundamentação metodológica de base positivista ancora-se fortemente na estatística, na testagem de hipóteses e no desenho experimental. Embora criticada por seu potencial reducionismo, sua aplicação permanece crucial em áreas que demandam precisão demográfica, epidemiológica ou de engenharia de dados.

A Fenomenologia e a Hermenêutica: O Sentido das Vivências

Em oposição direta ao positivismo, a fenomenologia (Edmund Husserl) e a hermenêutica focam a sua atenção no mundo da vida (Lebenswelt). Aqui, a realidade não é um dado estático a ser medido, mas uma construção dotada de significados pelos sujeitos que a vivenciam.

Compreensão em vez de explicação: O objetivo não é determinar causas mecânicas, mas compreender o sentido das ações humanas.

Intersubjetividade: O pesquisador reconhece que sua presença altera o campo e utiliza essa relação como ferramenta de análise.

Valorização do contexto: O fenômeno só faz sentido quando analisado dentro de seu tempo, espaço e cultura específicos.

Os caminhos metodológicos derivados dessa abordagem priorizam entrevistas em profundidade, análise de discurso, observação participante e estudos de caso etnográficos.

O Materialismo Histórico-Dialético: A Transformação e a Contradição

Ancorada na tradição marxista, a dialética entende a realidade como uma totalidade dinâmica, movida por contradições internas e em constante processo de transformação histórica.

Práxis: A pesquisa não serve apenas para interpretar o mundo, mas para fornecer subsídios teóricos para a sua transformação social.

Historicidade: Nenhum objeto pode ser compreendido isoladamente de suas determinações econômicas, políticas e de classe.

Contradição: O método busca identificar as tensões ocultas sob a aparente estabilidade das estruturas sociais.

Fundamentar um método na dialética exige do pesquisador a capacidade de conectar o microfenômeno observado às macroestruturas da sociedade, desnaturalizando desigualdades e discursos hegemônicos.

Abordagens de Pesquisa: Qualitativa, Quantitativa e a Sinergia dos Métodos Mistos

A definição da abordagem é o segundo grande marco no delineamento do percurso metodológico. A histórica rivalidade entre o "quali" e o "quanti" vem sendo progressivamente superada por visões mais integradoras e pragmáticas.

O Rigor na Pesquisa Quantitativa

A confiabilidade de uma pesquisa quantitativa repousa na transparência de seus procedimentos de amostragem e na validação de seus instrumentos. Não basta apresentar gráficos elementares; a fundamentação exige a demonstração do erro amostral tolerável, do nível de confiança e dos testes estatísticos de hipóteses utilizados (como Qui-quadrado, T de Student ou Regressões Lineares). No Brasil, o uso de bases de dados secundárias públicas — como as do IBGE, DATASUS e INEP — exemplifica a potência dessa abordagem para a formulação de políticas públicas estruturantes.

A Profundidade na Pesquisa Qualitativa

Muitos pesquisadores iniciantes recorrem à abordagem qualitativa sob a falsa premissa de que ela seria "mais fácil" por dispensar o cálculo matemático. Pelo contrário, a pesquisa qualitativa exige um rigor interpretativo extremo. Fundamentá-la requer explicitar critérios claros de saturação

teórica (quando novas entrevistas já não trazem novos elementos ao cenário) e detalhar os passos da análise de dados, seja por meio da Análise de Conteúdo clássica ou da Análise Temática.

A Terceira Via: Métodos Mistos

Os métodos mistos combinam intencionalmente dados quantitativos e qualitativos em um mesmo estudo. Essa abordagem reconhece que os números fornecem a estrutura e a escala do problema, enquanto as palavras e narrativas fornecem a carne, o sangue e as nuances desse mesmo problema. O desenho metodológico pode ser:

Exploratório Sequencial: Coleta-se dados qualitativos primeiro para construir um instrumento quantitativo posterior.

Explicativo Sequencial: Dados quantitativos são coletados e, em seguida, os qualitativos ajudam a explicar resultados numéricos inesperados.

Concorrente: Ambas as abordagens ocorrem simultaneamente, enriquecendo a triangulação dos dados.

Delineamentos e Técnicas de Coleta de Dados

A operacionalização da pesquisa exige a escolha de um desenho (ou delineamento) adequado aos objetivos gerais do estudo. Cada técnica possui potencialidades e limitações intrínsecas que devem ser debatidas abertamente na escrita do texto científico.

Pesquisa Bibliográfica e Documental

Diferenciar documento de bibliografia é o primeiro passo da clareza metodológica. A pesquisa bibliográfica lida com fontes secundárias (livros, artigos periódicos revisados por pares, teses). A pesquisa documental foca em fontes primárias que não receberam tratamento analítico prévio (leis, relatórios institucionais, prontuários, atas de reuniões, cartas históricas). Ambas exigem um protocolo de busca sistemático, com descritores claros e critérios transparentes de inclusão e exclusão de materiais.

Estudo de Caso

O estudo de caso consiste no mapeamento profundo de uma ou poucas unidades delimitadas (uma escola, uma empresa, uma comunidade, um paciente). Para que o estudo de caso seja considerado cientificamente válido, ele não deve ser puramente descritivo; deve servir para iluminar uma teoria mais ampla ou desafiar postulados estabelecidos, buscando o que a literatura chama de validade de construto através de múltiplas fontes de evidência.

Pesquisa-Ação e Pesquisa Participante

Comuns nas ciências humanas e na saúde coletiva, esses delineamentos pressupõem uma

inserção ativa do pesquisador na resolução de um problema real do campo. Há uma estreita colaboração entre os sujeitos pesquisados e o investigador. A fundamentação deste caminho exige o cuidado extremo para manter o distanciamento crítico necessário para a teorização, evitando que o estudo degenere em um mero relatório de intervenção técnica ou ativismo sem lastro conceitual.

O Processo de Análise e Tratamento de Dados

Coletar dados em abundância é uma tarefa relativamente simples no mundo digitalizado; o verdadeiro desafio reside na capacidade de processá-los e interpretá-los com profundidade analítica.

[Dados Brutos (Entrevistas/Questionários)



[Organização, Limpeza e Codificação)



[Categorização e Confronto Teórico]



[Geração de Conhecimento / Nova Síntese]

A análise nunca é neutra. Se o pesquisador utiliza a Análise de Conteúdo, ele deve detalhar exaustivamente as três fases fundamentais:

A pré-análise: Leitura flutuante e constituição do corpus.

A exploração do material: Operações de codificação, decomposição e enumeração em busca de unidades de registro.

O tratamento dos resultados: A inferência e a interpretação, momento em que o dado bruto dialoga diretamente com o referencial teórico construído nos capítulos iniciais da pesquisa.

Nas pesquisas quantitativas, este espaço deve ser dedicado à descrição do software de análise utilizado (como R, SPSS ou Python) e à justificativa para a remoção de outliers ou dados faltantes, garantindo total reprodutibilidade ao experimento ou à modelagem matemática efetuada.

Ética na Pesquisa: O Respeito aos Sujeitos e à Integridade Científica

Nenhum caminho metodológico pode ser considerado legítimo se violar preceitos éticos fundamentais. No Brasil, o sistema formado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) regulamenta de forma estrita as investigações que envolvem seres humanos.

A fundamentação metodológica de um projeto deve explicitar como os riscos aos participantes serão minimizados e como os benefícios serão otimizados. Elementos vitais incluem:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Garantia de que o participante conhece os objetivos, riscos e pode retirar-se da pesquisa a qualquer momento sem sanções.

Anonimato e Confidencialidade: Mecanismos de criptografia ou codificação para assegurar que a identidade dos informantes jamais seja exposta publicamente.

Justiça Distributiva: Garantir que o retorno dos resultados gerados pela pesquisa retorne de forma benéfica para a comunidade ou grupo social que serviu de base empírica para o estudo.

CONCLUSÃO

Fundamentar os caminhos metodológicos de uma pesquisa científica é um exercício de transparência intelectual, rigor lógico e responsabilidade social. Como demonstrado ao longo desta reflexão, o método não pode ser visto como uma seção isolada ou um apêndice burocrático no corpo de um texto acadêmico; ele funciona como o fio condutor invisível que une as inquietações abstratas da teoria às realidades concretas observadas no campo empírico.

A solidez de uma conclusão científica depende inteiramente da integridade do percurso que a gerou. Ao explicitar claramente suas bases epistemológicas, suas opções de abordagem, suas técnicas de amostragem e seus protocolos de análise, o pesquisador oferece à comunidade científica as ferramentas necessárias para a crítica, a validação e o avanço contínuo do saber. O caminho metodológico bem fundamentado afasta a sombra do dogmatismo e do achismo, pavimentando estradas seguras para que a ciência brasileira continue respondendo com precisão e relevância às demandas complexas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Fundamentos de metodologia científica. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRESCENTI, Maria Teresa; LIMA, Licínio. A construção do objeto e o rigor metodológico. Rio de Janeiro: Draga, 2018.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DEMO, Pedro. Metodologia científica de combate. São Paulo: Atlas, 2012.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

CARACTERÍSTICAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Autor(a): Luciana Mayumi Okochi

RESUMO

O presente artigo analisa as principais características que configuram o panorama contemporâneo da educação no Brasil. O objetivo central é mapear as transformações estruturais, pedagógicas e socioeconômicas que impactam desde a educação básica até o ensino superior no país. Por meio de uma revisão bibliográfica e documental analítica, o texto investiga a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as reformas e revisões do Ensino Médio, a expansão acelerada do Ensino a Distância (EAD) e os desafios crônicos de financiamento e valorização docente. Conclui-se que o cenário educacional brasileiro atual é marcado por uma profunda dualidade: ao mesmo tempo em que avança na modernização de marcos normativos e na universalização do acesso à educação básica, perpetua abismos de desigualdade regional e socioeconômica na qualidade da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Brasileira. Desigualdade Escolar. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil vive um período de transição complexa e multifacetada. No início do século XXI, o debate educacional migrou progressivamente da meta de universalização do acesso (garantir a vaga na escola) para o desafio da garantia da qualidade e da equidade da aprendizagem. Embora o país tenha conseguido incluir a quase totalidade de suas crianças e jovens de 4 a 17 anos nas redes de ensino, os indicadores de proficiência oficiais apontam que a permanência física na escola não tem se traduzido, necessariamente, na apropriação do conhecimento formal de forma homogênea.

O ecossistema educacional brasileiro é um dos maiores do mundo. Ele abriga dezenas de milhões de estudantes distribuídos em uma rede descentralizada e federativa, dividida entre competências municipais (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), estaduais (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e federais combinadas com a iniciativa privada

(ensino superior). Essa descentralização, embora teoricamente positiva para atender às especificidades locais, acaba por aprofundar assimetrias estruturais significativas entre diferentes estados e municípios.

Além disso, a educação brasileira contemporânea enfrenta os reflexos duradouros de crises sanitárias e econômicas recentes, que evidenciaram a exclusão digital e a defasagem pedagógica de estudantes em situação de vulnerabilidade social. Paralelamente, o país implementa reformas estruturais de grande envergadura, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as reconfigurações do Ensino Médio. Diante desse panorama, este artigo busca responder à seguinte problemática: Quais são os traços identitários e as contradições estruturais que definem a qualidade e a organização da educação brasileira na atualidade?

O Arcabouço Legal e as Diretrizes Políticas: Da LDB ao Plano Nacional de Educação

Para compreender as características atuais da educação no Brasil, é indispensável examinar as vigas mestras que sustentam a sua legislação. O direito à educação foi consolidado na Constituição Federal de 1988 como um direito social universal e um dever do Estado e da família. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) estabeleceu a organização dos níveis, etapas e modalidades de ensino, fornecendo a flexibilidade necessária para que o sistema se adaptasse ao longo das décadas.

Atualmente, o grande balizador das metas de médio e longo prazo do país é o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE atua como um plano de Estado que estabelece diretrizes para:

Erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir o analfabetismo funcional.

Universalizar o atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos.

Superar as desigualdades educacionais, com foco na equidade de gênero, raça e condição socioeconômica.

Melhorar a qualidade da educação nacional por meio do atingimento de médias estipuladas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Valorizar os profissionais do magistério e ampliar o financiamento público da educação.

O monitoramento dessas metas revela o tamanho do desafio nacional. Embora avanços tenham sido registrados na ampliação de matrículas em creches e na pós-graduação, metas estruturais relacionadas à alfabetização integral na idade certa e ao financiamento público equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) continuam enfrentando severas barreiras políticas, orçamentárias e de gestão.

A Educação Básica: Desafios de Acesso, Fluxo e Qualidade da Aprendizagem

A educação básica brasileira compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e o Ensino Médio. Cada uma dessas etapas exhibe características e problemáticas muito distintas na atualidade.

Educação Infantil e Ensino Fundamental: A Luta Contra a Desigualdade de Origem

A Educação Infantil passou por uma mudança conceitual importante: deixou de ser vista como um espaço de caráter assistencialista (apenas para o cuidado físico) e assumiu sua identidade como etapa essencial do desenvolvimento cognitivo e emocional. Contudo, o gargalo atual reside no acesso às creches (0 a 3 anos). Enquanto o atendimento na pré-escola (4 a 5 anos) está praticamente universalizado por força de lei, as vagas em creches sofrem com déficits crônicos de oferta, afetando prioritariamente as famílias de baixa renda e limitando a inserção de mães no mercado de trabalho.

No Ensino Fundamental, o desafio central deslocou-se do acesso para a correção de fluxo e a qualidade da aprendizagem. O analfabetismo funcional e a distorção idade-série (estudantes com idade superior à recomendada para o ano letivo) punem severamente as populações historicamente marginalizadas, como estudantes pretos, pardos, indígenas e residentes em áreas rurais ou periféricas. Os resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) evidenciam dificuldades severas na aprendizagem de Matemática e Língua Portuguesa ao final do 9º ano, expondo que muitos estudantes concluem o ensino fundamental sem o domínio de competências cognitivas fundamentais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como Eixo Unificador

Uma das características mais marcantes da atualidade pedagógica brasileira é a implementação da BNCC. Homologada para nortear os currículos de todas as escolas do país, sejam públicas ou privadas, a BNCC propõe uma organização baseada no desenvolvimento de dez competências gerais, integrando conhecimentos conceituais a habilidades socioemocionais, pensamento crítico e cultura digital.

A BNCC gerou intensos debates no campo da pedagogia nacional:

Defensores argumentam que o documento estabelece direitos de aprendizagem equitativos para todos os brasileiros, diminuindo a discrepância entre o ensino ofertado em regiões ricas e pobres.

Críticos apontam que a Base possui um caráter excessivamente focado em avaliações padronizadas internacionais, além de ter sido implementada de cima para baixo, sem considerar as condições materiais precárias de trabalho e infraestrutura de milhares de escolas públicas

brasileiras.

O Ensino Médio em Transformação: Caminhos, Itinerários e Contestações

O Ensino Médio representa o nó górdio da educação básica brasileira. Historicamente caracterizado por altos índices de evasão escolar, desinteresse dos jovens e currículos enciclopédicos inflados com mais de uma dezena de disciplinas obrigatórias isoladas, essa etapa passou por uma profunda reforma estrutural a partir de 2017.

O modelo redesenhado buscou flexibilizar a arquitetura curricular, dividindo a carga horária total entre a formação geral básica (norteada pela BNCC) e os chamados Itinerários Formativos, onde o estudante poderia escolher aprofundar seus estudos em áreas como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou na Formação Técnica e Profissional.

No entanto, a implementação prática desse modelo nas redes estaduais de ensino revelou fraturas estruturais profundas:

Desigualdade de Infraestrutura: Escolas de grande porte localizadas em centros urbanos conseguem oferecer múltiplos itinerários atrativos, enquanto escolas de periferias, áreas rurais ou de pequenos municípios do interior dispõem de professores e recursos físicos limitados, oferecendo pouca ou nenhuma escolha real aos estudantes.

Fragmentação do Conhecimento: Críticas contundentes apontaram para a perda de carga horária em disciplinas humanas e científicas fundamentais para a formação cidadã e para o acesso ao ensino superior através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Ausência de Formação Docente: Professores foram frequentemente compelidos a lecionar componentes curriculares improvisados para os quais não possuíam formação acadêmica adequada.

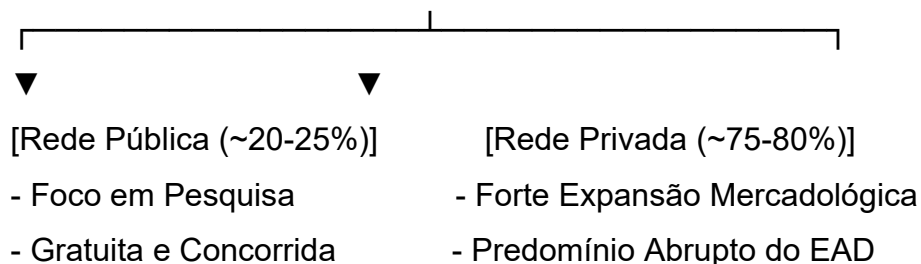
Essas tensões culminaram em um amplo movimento de contestação social, levando o Ministério da Educação a promover consultas públicas para revisar, readequar e reequilibrar a divisão de carga horária entre as matérias básicas obrigatórias e a parte flexível, demonstrando que a identidade do ensino médio brasileiro ainda está em disputa e longe de uma estabilização pacífica.

O Ensino Superior no Brasil: Expansão, Financeirização e o Fenômeno do EAD

O ensino superior brasileiro caracteriza-se por uma estrutura altamente dual, concentrando a maior parte da produção de pesquisa científica e tecnológica nas universidades públicas (federais e estaduais), enquanto a imensa maioria das matrículas de graduação localiza-se na iniciativa privada.

Nas últimas duas décadas, o país testemunhou uma massificação do acesso ao ensino superior, impulsionada por programas governamentais de financiamento estudantil e bolsas (como o Fies e o Prouni) e por políticas de ações afirmativas (cotas sociais e raciais) nas instituições federais. Essa expansão alterou o perfil socioeconômico das universidades brasileiras, inserindo as primeiras gerações de famílias trabalhadoras no ambiente universitário.

[Matrículas no Ensino Superior Brasileiro]



Paralelamente a essa democratização do acesso, a característica mais disruptiva do ensino superior atual é a consolidação irrefreável do Ensino a Distância (EAD). O avanço das tecnologias digitais de comunicação permitiu que grandes conglomerados educacionais de capital aberto expandissem suas matrículas em escala geométrica através de cursos virtuais de baixo custo mensal.

Embora o EAD desempenhe um papel relevante ao permitir o acesso à graduação para trabalhadores que não dispõem de tempo ou recursos para o deslocamento diário, conselhos profissionais, sindicatos e acadêmicos alertam para os riscos decorrentes da mercantilização do ensino e do relaxamento de critérios de qualidade pedagógica, especialmente na formação de novos professores (licenciaturas) e profissionais da área da saúde, onde a vivência prática em laboratórios e salas de aula físicas é insubstituível.

Financiamento, Infraestrutura e Valorização Docente: Os Desafios Estruturais

Qualquer discussão sobre a eficácia pedagógica das escolas brasileiras esbarra nas condições materiais em que o ensino é ofertado. O financiamento da educação básica passou por um avanço institucional crucial com a constitucionalização e renovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o Novo Fundeb. Ele tornou-se permanente e aumentou de forma gradual a complementação financeira da União para os estados e municípios mais pobres.

Apesar do Novo Fundeb atuar como um mecanismo de redistribuição de renda e redução de injustiças fiscais locais, a realidade prática na ponta do sistema ainda evidencia carências alarmantes:

Infraestrutura Básica Precária: Milhares de escolas brasileiras ainda carecem de serviços básicos elementares, como saneamento básico coletivo, água potável encanada, laboratórios de ciências operacionais, quadras de esportes cobertas ou bibliotecas atualizadas.

A Crise da Carreira Docente: A profissão docente no Brasil enfrenta uma crise crônica de atratividade. O descumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional por parte de diversos estados e municípios, a precarização dos vínculos de trabalho (com o aumento abusivo de contratações temporárias em detrimento de concursos públicos) e o adoecimento mental da categoria devido à violência escolar e à sobrecarga laboral afastam os jovens brilhantes das licenciaturas.

Sem um plano coordenado nacionalmente que garanta a atratividade salarial, formação continuada de qualidade conectada às realidades de sala de aula e apoio psicológico estruturado, o Brasil corre o risco de enfrentar um apagão de professores em áreas críticas do conhecimento nos próximos anos.

CONCLUSÃO

A fotografia atual da educação no Brasil revela uma nação que caminha em passos desiguais. Não se pode negar os avanços legislativos, a consolidação de fundos de financiamento estáveis como o Novo Fundeb e a inclusão formal de populações historicamente excluídas do ambiente escolar e acadêmico através de políticas de cotas e inclusão social. O Brasil de hoje possui uma consciência institucional muito mais madura sobre a centralidade da educação para o desenvolvimento econômico sustentável e para o fortalecimento democrático do que em qualquer outro momento de sua história republicana.

Entretanto, as características dominantes do sistema de ensino ainda expõem as marcas das desigualdades estruturais que fraturam o tecido social do país. A qualidade do ensino que uma criança recebe no Brasil atual ainda é fortemente determinada pelo seu código postal, pelo nível de renda de seus pais e pela cor de sua pele. O desafio contemporâneo não é mais abrir as portas da escola, mas garantir que o conhecimento construído dentro dela seja emancipador, rigoroso e equitativo.

Somente por meio de uma articulação federativa real e solidária, focada no fortalecimento da carreira dos professores, na modernização da infraestrutura física das escolas e no combate intransigente à exclusão digital, o Brasil transformará seus direitos educacionais previstos no papel em uma realidade emancipatória palpável para as suas futuras gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Legislação educacional brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DIREITOS SOCIAIS DE CUNHO FUNDAMENTAL

Autor(a): Luciana Mayumi Okochi

RESUMO

O presente artigo analisa a natureza jurídica, a evolução histórica e os desafios de eficácia dos direitos sociais como direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro. O objetivo central é discutir o status de fundamentalidade dessas prerrogativas, superando visões programáticas reducionistas que esvaziam sua força normativa. Por meio de uma abordagem analítico-dedutiva e revisão bibliográfica nacional, o texto explora as tensões entre a cláusula da reserva do possível, o princípio do mínimo existencial e a vedação ao retrocesso social. Conclui-se que os direitos sociais de cunho fundamental exigem uma postura ativa e integrada dos Poderes Públicos para que a dignidade da pessoa humana deixe de ser uma promessa estritamente formal e se converta em uma realidade material inclusiva.

Palavras-chave: Direitos Sociais. Direitos Fundamentais. Mínimo Existencial.

INTRODUÇÃO

Os direitos fundamentais constituem o núcleo duro de proteção e emancipação do ser humano frente às arbitrariedades do poder político e às assimetrias do poder econômico. Historicamente associados às liberdades negativas clássicas — herança das revoluções liberais do século XVIII —, os direitos fundamentais passaram por um processo de expansão conceitual ao longo dos séculos XIX e XX, agregando demandas por prestações positivas estatais. É nesse contexto de transição do Estado Liberal para o Estado Social que emergem os direitos sociais como verdadeiros direitos de cunho fundamental.

No cenário jurídico brasileiro, a Constituição Federal de 1988 marcou uma ruptura histórica ao romper com a tradição de submeter os direitos sociais a uma categoria de meras "normas programáticas", desprovidas de aplicabilidade imediata ou exigibilidade judicial. Ao alocar os direitos sociais no Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais), especificamente em seu Capítulo II, o constituinte originário conferiu a essas prerrogativas o mais elevado status normativo

do ordenamento, vinculando de forma direta a atuação do legislador, do administrador público e do magistrado.

Apesar da clareza topográfica e axiológica da Carta de Outubro, a efetivação dos direitos sociais no Brasil atual enfrenta uma crise permanente de concretização. O abismo existente entre o texto constitucional garantista e a realidade material de milhões de cidadãos desamparados suscita debates intensos na dogmática jurídica contemporânea. Diante disso, este artigo busca responder à seguinte problemática central: De que forma o ordenamento jurídico brasileiro pode harmonizar a exigibilidade impositiva dos direitos sociais de cunho fundamental com as limitações orçamentárias e fiscais do Estado contemporâneo?

Evolução Histórica e as Dimensões dos Direitos Fundamentais

A compreensão dos direitos sociais de cunho fundamental pressupõe o resgate de sua trajetória histórica, frequentemente didatizada pela doutrina através da teoria das "dimensões" ou "gerações" de direitos.

A Primeira Dimensão: As Liberdades Negativas

Os direitos de primeira dimensão surgem no final do século XVIII, inspirados pelos ideais das Revoluções Americana e Francesa. Focados no indivíduo, impõem um dever de abstenção ao Estado (*status negativus*). São os direitos civis e políticos, como o direito à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade formal perante a lei. Sob essa égide, o Estado ideal era o "guarda-noturno", cuja única função consistia em garantir a segurança e a ordem pública para que o livre mercado e as relações privadas operassem autonomamente.

A Segunda Dimensão: As Liberdades Positivas e os Direitos Sociais

A vertiginosa industrialização do século XIX trouxe consigo a precarização extrema das relações laborais, o crescimento caótico das cidades e o empobrecimento em massa da classe operária. A igualdade puramente formal revelou-se insuficiente: um cidadão analfabeto, desnutrido e desabrigado não possui condições reais de exercer sua liberdade individual.

A resposta a essa crise deu-se com o surgimento dos direitos de segunda dimensão, representados pelos direitos sociais, econômicos e culturais. Os marcos inaugurais dessa fase foram a Constituição Mexicana de 1917 e a Constituição de Weimar de 1919 na Alemanha. Aqui, exige-se do Estado uma postura ativa, uma prestação positiva (*status positivus*), operando por meio de políticas públicas de redistribuição de renda, previdência social, saúde pública, educação universal e regulação do trabalho.

No Brasil, os direitos sociais ingressaram formalmente no texto constitucional com a Carta

de 1934, sob forte influência do pensamento corporativista e das transformações econômicas da Era Vargas. Contudo, foi somente com a Constituição de 1988 que esses direitos foram plenamente integrados à categoria de direitos fundamentais dotados de centralidade democrática.

A Estrutura Normativa dos Direitos Sociais na Constituição de 1988

O artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil lista expressamente o rol dos direitos sociais fundamentais:

"São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição."

Essa lista não é estática; ela foi ampliada ao longo dos anos por meio de Emendas Constitucionais que incluíram o direito à moradia (EC nº 26/2000), à alimentação (EC nº 64/2010) e ao transporte (EC nº 90/2015). Essa constante expansão demonstra que o constituinte derivado reconhece a necessidade de atualizar o catálogo de necessidades vitais da população à medida que novas dinâmicas de vulnerabilidade social emergem.

Aplicabilidade Imediata das Normas de Direitos Sociais

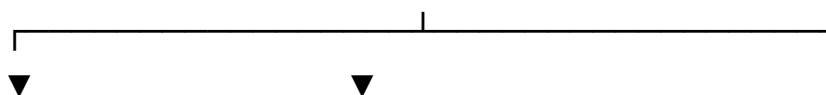
Um dos maiores avanços teóricos do constitucionalismo moderno diz respeito à interpretação do parágrafo 1º do artigo 5º da CRFB/88, que determina: "As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata".

Durante décadas, a jurisprudência tradicional utilizou a tese de que os direitos sociais dependiam obrigatoriamente de regulamentação legislativa prévia para surtirem efeitos jurídicos. Hoje, predomina o entendimento de que os direitos sociais gozam de eficácia jurídica plena e irradiam efeitos interpretativos imediatos, servindo de vetor para a invalidação de atos estatais contrários aos seus comandos e exigindo do administrador público a máxima otimização dos recursos disponíveis para o seu cumprimento.

O Embate Hermenêutico: Reserva do Possível versus Mínimo Existencial

A judicialização dos direitos sociais — isto é, o recurso ao Poder Judiciário para compelir o Estado a fornecer medicamentos, leitos hospitalares, vagas em creches ou reformas habitacionais — colocou em campos opostos duas construções teóricas fundamentais: a Reserva do Possível e o Mínimo Existencial.

[Conflito de Concretização dos Direitos Sociais]



[Reserva do Possível]

- Limitação Financeira
- Razoabilidade da Demanda
- Dependência Orçamentária

[Mínimo Existencial]

- Núcleo Intocável da Dignidade
- Direitos à Saúde, Educação, Nutrição
- Prerrogativa Inafastável do Cidadão

A Cláusula da Reserva do Possível (Der Vorbehalt des Möglichen)

Importada da jurisprudência do Tribunal Constitucional Federal alemão, a tese da reserva do possível sustenta que as prestações sociais devidas pelo Estado estão limitadas pela real capacidade financeira do erário público. O Estado não pode ser obrigado a fazer o impossível. No contexto brasileiro, o poder público frequentemente utiliza esse argumento como uma "defesa padrão" em ações judiciais, alegando que a concessão individualizada de direitos desequilibra o orçamento planejado e prejudica o atendimento coletivo.

Contudo, a doutrina nacional adverte que a reserva do possível não pode ser invocada de maneira genérica como um "escudo de impunidade" para a omissão administrativa. Para que seja válida, o Estado possui o ônus de comprovar objetivamente a ausência absoluta de recursos econômicos ou demonstrar que os gastos foram direcionados a outras prioridades igualmente fundamentais.

O Princípio do Mínimo Existencial

Como contrapartida protetiva, o mínimo existencial representa o núcleo essencial, irreduzível e intocável de direitos sem os quais a dignidade da pessoa humana é completamente esvaziada. O mínimo existencial não se confunde com a mera sobrevivência biológica; ele engloba as condições materiais mínimas para uma inserção social cidadã ativa (educação básica, saúde essencial, alimentação adequada e saneamento).

A jurisprudência consolidada do Supremo Tribunal Federal (STF) fixa que, diante do conflito entre a escassez orçamentária (reserva do possível) e a garantia do mínimo existencial, este último deve prevalecer. O orçamento público deve curvar-se aos imperativos existenciais humanos, e não o oposto.

A Vedação ao Retrocesso Social (Alicerce da Estabilidade Direita)

Outro princípio basilar que confere cunho fundamental aos direitos sociais é o princípio da proibição do retrocesso social, também conhecido pela expressão francesa *effet cliquet*. Esse princípio estabelece que uma vez conquistado determinado patamar de proteção social pelo legislador ou administrador, o Estado está impedido de revogar ou dismantelar essas garantias sem que haja a criação de mecanismos compensatórios equivalentes.

A vedação ao retrocesso atua como uma cláusula de segurança jurídica e de progresso contínuo, impedindo que flutuações ideológicas de governos ocasionais promovam o desmonte de políticas consolidadas de saúde, educação ou previdência. O retrocesso social só se justifica em situações excepcionais de calamidade pública ou severa crise econômica, e ainda assim, exige uma fundamentação proporcional que poupe o núcleo essencial dos cidadãos mais vulneráveis.

O Papel do Poder Judiciário e o Ativismo Judicial

A inércia crônica do Poder Executivo e do Poder Legislativo em implementar de maneira universal e eficiente as políticas públicas de cunho social forçou o Poder Judiciário a assumir uma postura ativa na proteção dos direitos fundamentais sociais. Esse fenômeno, denominado ativismo judicial, é alvo de calorosas discussões acadêmicas e políticas.

Argumentos favoráveis: O Judiciário atua como um garantidor de última instância da Constituição. Quando o Executivo falha em fornecer uma vaga de UTI ou um tratamento de câncer a um cidadão em risco iminente de morte, a intervenção judicial não viola a separação de poderes; pelo contrário, restaura a supremacia constitucional e protege a vida humana.

Argumentos contrários: A concessão individual de direitos por vias judiciais pode gerar distorções distributivas, privilegiando o cidadão que possui acesso à assistência jurídica em detrimento de uma massa invisível que depende exclusivamente das filas comuns do SUS. Além disso, juízes não possuem competência técnica nem legitimidade democrática para formular ou gerir orçamentos macroeconômicos.

Buscando equilibrar essas forças, o STF tem adotado critérios de "coletivização" das demandas de saúde e educação, exigindo que as intervenções judiciais priorizem a correção de falhas estruturais nas políticas públicas em vez de focar apenas em provimentos estritamente individuais e atomizados.

CONCLUSÃO

Os direitos sociais de cunho fundamental não podem mais ser encarados como meras exortações retóricas ou promessas políticas de realização indefinida. Eles constituem normas jurídicas cogentes, dotadas de carga axiológica superior e umbilicalmente vinculadas ao princípio da dignidade da pessoa humana. O grande desafio do século XXI na realidade jurídica e social brasileira reside em transpor a igualdade formal esculpida nas letras da Constituição de 1988 para as estruturas materiais cotidianas da população.

Conforme analisado ao longo deste artigo, o embate entre as restrições fiscais estatais e a

necessidade civilizatória do mínimo existencial exige uma nova postura hermenêutica e de governança. O orçamento público deve deixar de ser visto como uma peça de conveniência política e passar a ser gerido como o principal instrumento de efetivação dos direitos sociais. Somente por meio do respeito intransigente ao princípio da vedação ao retrocesso, combinado com um ativismo judicial responsável e consciente de suas limitações técnicas, o Brasil conseguirá consolidar um Estado Democrático de Direito onde a cidadania seja de fato vivida em sua plenitude existencial por todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.
- BARROSO, Luís Roberto. Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. 9. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.
- BONAVIDES, Paulo. Curso de direito constitucional. 35. ed. São Paulo: Malheiros, 2020.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes. Direito constitucional e teoria da constituição. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.
- COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos direitos humanos. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.
- MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. Curso de direito constitucional. 15. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.
- NOVELINO, Marcelo. Curso de direito constitucional. 15. ed. Salvador: Juspodivm, 2020.
- SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 13. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.
- SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.
- SILVA, José Afonso da. Curso de direito constitucional positivo. 43. ed. São Paulo: Malheiros, 2020.

A LITERATURA E OS ESTÁGIOS PSICOLÓGICOS DA CRIANÇA

Autor(a): Ana Cristina Rangel De Almeida Fernandes

RESUMO

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento psicológico da criança, contribuindo para a formação emocional, cognitiva, social e linguística ao longo das diferentes fases da infância. Este artigo analisa a relação entre a literatura e os estágios psicológicos da criança, destacando como as narrativas, os personagens e os elementos simbólicos presentes nos textos literários auxiliam na construção da identidade, da imaginação e da capacidade crítica infantil. A leitura, além de estimular a criatividade e o desenvolvimento da linguagem, favorece a compreensão de sentimentos, valores e conflitos internos vivenciados pelas crianças em cada etapa do crescimento. O estudo também aborda a importância da mediação da família e da escola na formação do leitor, ressaltando a literatura como instrumento de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Literatura infantil; Desenvolvimento psicológico; Infância.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil possui grande relevância no processo de desenvolvimento da criança, pois oferece experiências simbólicas capazes de ampliar o conhecimento de mundo, despertar emoções e favorecer a construção da personalidade. Desde os primeiros anos de vida, a criança estabelece contato com histórias, contos, músicas e narrativas que influenciam diretamente sua forma de compreender a realidade.

Ao longo do crescimento, a criança passa por diferentes estágios psicológicos, nos quais ocorrem transformações cognitivas, emocionais e sociais. Em cada uma dessas etapas, a literatura assume funções específicas, contribuindo para o fortalecimento da imaginação, da linguagem, da criatividade e da capacidade de expressão.

A leitura literária também auxilia no desenvolvimento afetivo, permitindo que a criança identifique sentimentos, enfrente medos, compreenda conflitos e construa relações interpessoais

mais saudáveis. Nesse contexto, a literatura torna-se um importante instrumento educativo e psicológico, colaborando para a formação integral do indivíduo.

Este artigo tem como objetivo discutir a relação entre a literatura e os estágios psicológicos da criança, destacando os benefícios da leitura no desenvolvimento infantil e a importância da mediação de pais e educadores nesse processo.

A Literatura Infantil e o Desenvolvimento da Criança

A literatura infantil é composta por narrativas que dialogam com o universo da criança, utilizando elementos imaginativos, simbólicos e lúdicos que despertam interesse e envolvimento emocional. Histórias infantis favorecem o desenvolvimento da linguagem, estimulam o raciocínio e ampliam a capacidade de interpretação.

O contato com livros desde a infância contribui para o enriquecimento do vocabulário e para o desenvolvimento da oralidade e da escrita. Além disso, a literatura possibilita que a criança conheça diferentes culturas, valores e formas de pensar, promovendo a construção da autonomia intelectual.

Outro aspecto importante é a função emocional da literatura. Ao ouvir ou ler histórias, a criança projeta sentimentos nos personagens e aprende a lidar com situações como medo, tristeza, alegria, insegurança e superação. Dessa forma, a literatura atua como ferramenta de apoio psicológico, auxiliando no equilíbrio emocional e no fortalecimento da autoestima.

A imaginação também é amplamente estimulada pela leitura. Por meio do faz de conta, a criança cria hipóteses, desenvolve criatividade e constrói novas possibilidades de compreensão da realidade. Esse processo favorece o amadurecimento psicológico e social.

Os Estágios Psicológicos da Criança

O desenvolvimento psicológico infantil ocorre de maneira gradual e envolve mudanças cognitivas, emocionais e sociais. Cada estágio apresenta características específicas que influenciam o modo como a criança percebe o mundo e interage com ele.

Primeira Infância

Na primeira infância, que compreende os primeiros anos de vida, a criança desenvolve principalmente a percepção sensorial, a linguagem e os vínculos afetivos. Nesse período, a literatura deve apresentar textos simples, repetitivos e ilustrados, capazes de estimular os sentidos e despertar o interesse pela leitura.

As histórias com imagens coloridas, sons e ritmos favorecem a atenção, a memória e o desenvolvimento emocional. O contato afetivo durante a leitura fortalece os laços familiares e

transmite segurança emocional.

Segunda Infância

Na segunda infância, a criança amplia sua capacidade de imaginação e começa a compreender melhor as relações sociais. Nessa fase, os contos de fadas, as fábulas e as histórias de aventura exercem grande influência no desenvolvimento psicológico.

Os personagens ajudam a criança a compreender valores como amizade, honestidade, coragem e solidariedade. Além disso, as narrativas contribuem para o entendimento de conflitos internos e para a construção da identidade.

A literatura também auxilia no desenvolvimento moral, permitindo que a criança reflita sobre atitudes, consequências e escolhas.

Fase Escolar

Na fase escolar, ocorre maior desenvolvimento do pensamento lógico e da capacidade crítica. A criança passa a interpretar textos mais complexos e a estabelecer relações entre a ficção e a realidade.

Nessa etapa, a literatura favorece a formação do pensamento reflexivo e crítico, ampliando a visão de mundo e estimulando o diálogo sobre questões sociais, emocionais e culturais.

A leitura também contribui para o fortalecimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de argumentação. O hábito de ler torna-se importante para o desempenho escolar e para o desenvolvimento intelectual.

A Importância da Mediação da Família e da Escola

A formação do leitor infantil depende diretamente da participação da família e da escola. O incentivo à leitura desde cedo contribui para que a criança desenvolva interesse pelos livros e estabeleça uma relação positiva com a literatura.

A família possui papel essencial nesse processo, principalmente quando cria momentos de leitura compartilhada e demonstra valorização dos livros. A presença de adultos leitores influencia significativamente o comportamento da criança.

A escola, por sua vez, deve oferecer acesso à literatura de qualidade e promover práticas pedagógicas que estimulem o prazer pela leitura. O professor atua como mediador, ajudando a criança a interpretar histórias, expressar sentimentos e desenvolver pensamento crítico.

A mediação adequada torna a experiência literária mais significativa, favorecendo o desenvolvimento psicológico, emocional e social da criança.

Literatura como Instrumento de Formação Humana

literatura infantil ultrapassa a função pedagógica e assume papel fundamental na formação humana. As histórias possibilitam que a criança compreenda emoções, desenvolva empatia e aprenda a conviver em sociedade.

Por meio da leitura, a criança amplia sua capacidade de imaginar, refletir e interpretar o mundo. Além disso, a literatura contribui para o fortalecimento da identidade cultural e para o reconhecimento da diversidade humana.

A experiência literária também favorece a autonomia emocional, pois permite que a criança compreenda conflitos internos e encontre formas simbólicas de enfrentamento das dificuldades.

Nesse sentido, a literatura constitui importante recurso para o desenvolvimento psicológico saudável, colaborando para a formação de indivíduos mais sensíveis, críticos e conscientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre a literatura e os estágios psicológicos da criança demonstra a importância da leitura no desenvolvimento infantil. Em cada fase do crescimento, a literatura oferece contribuições específicas para a formação emocional, cognitiva e social da criança.

As narrativas literárias estimulam a imaginação, a criatividade, a linguagem e a capacidade crítica, além de auxiliarem no entendimento de sentimentos e conflitos internos. A literatura também promove valores humanos essenciais para a convivência social e para a construção da identidade.

A participação da família e da escola é fundamental para a formação do leitor e para a valorização da literatura como instrumento educativo e psicológico. Dessa forma, o incentivo à leitura desde a infância contribui para o desenvolvimento integral da criança e para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

CONCLUSÃO

A literatura exerce papel essencial no desenvolvimento psicológico da criança, acompanhando e contribuindo para cada etapa de sua formação emocional, cognitiva e social. Ao longo dos diferentes estágios da infância, as narrativas literárias possibilitam experiências que estimulam a imaginação, a criatividade, a linguagem e a capacidade de compreender sentimentos e relações humanas. Além disso, os textos literários auxiliam a criança no enfrentamento de medos, conflitos e descobertas próprias do crescimento, favorecendo a construção da identidade e da autonomia.

Nesse contexto, a literatura não deve ser vista apenas como instrumento pedagógico, mas

também como importante recurso de desenvolvimento humano e psicológico. A participação da família e da escola torna-se fundamental para incentivar o hábito da leitura e proporcionar experiências significativas com os livros desde os primeiros anos de vida. Assim, ao promover conhecimento, sensibilidade e reflexão, a literatura contribui para a formação de indivíduos mais críticos, conscientes e emocionalmente equilibrados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2006.
- COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil: teoria e prática. São Paulo: Ática, 2004.
- PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

ALFABETIZAÇÃO E POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Autor(a): Ana Cristina Rangel De Almeida Fernandes

RESUMO

A alfabetização representa uma das etapas mais importantes da educação básica, sendo responsável pela inserção da criança no universo da leitura, da escrita e da participação social. Mais do que ensinar códigos linguísticos, alfabetizar significa possibilitar ao indivíduo compreender, interpretar e transformar a realidade por meio da linguagem. Ao longo da história da educação brasileira, diferentes métodos e abordagens pedagógicas foram desenvolvidos com o objetivo de aprimorar o processo de alfabetização, buscando atender às necessidades cognitivas, sociais e culturais dos alunos. Este artigo discute a alfabetização e suas possibilidades metodológicas, refletindo sobre os principais conceitos, desafios e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita. O estudo aborda os métodos tradicionais e contemporâneos de alfabetização, a importância do letramento, o papel do professor como mediador da aprendizagem, as contribuições das tecnologias digitais e os desafios enfrentados pela escola brasileira. Também são analisadas estratégias pedagógicas capazes de favorecer uma alfabetização significativa, inclusiva e contextualizada, respeitando as diferenças individuais e promovendo o desenvolvimento integral do aluno.

Palavras-chave: Alfabetização. Metodologias de ensino. Letramento.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um processo fundamental para a formação educacional e social do indivíduo. É por meio dela que a criança desenvolve competências relacionadas à leitura e à escrita, ampliando suas possibilidades de comunicação, aprendizagem e participação na sociedade. Em uma realidade marcada pela circulação intensa de informações, dominar a linguagem escrita tornou-se condição essencial para o exercício da cidadania e para a inclusão social.

Se a escola se constitui num tempo e espaço determinados e sofre as influências das relações sociais estabelecidas, podemos entender que “há

possibilidade de mudanças na estrutura espaço-temporal das instituições de educação, de modo a se tornarem espaços que favoreçam o processo de desenvolvimento e a formação das crianças, respeitando-as como sujeitos de direitos” (SARMENTO, 1997, p. 59).

Durante muitos anos, a alfabetização foi compreendida apenas como aquisição mecânica de códigos gráficos e fonéticos. Nesse modelo tradicional, o aluno era visto como receptor passivo do conhecimento, e o ensino concentrava-se na repetição de sílabas, palavras e exercícios de memorização. Com o avanço das pesquisas pedagógicas, psicológicas e linguísticas, essa visão passou a ser questionada, dando espaço a concepções mais amplas sobre o processo de aprendizagem.

Atualmente, entende-se que alfabetizar envolve não apenas ensinar a decodificar palavras, mas também desenvolver habilidades de interpretação, compreensão e uso social da linguagem escrita. Nesse contexto, surge o conceito de letramento, que amplia a noção de alfabetização ao considerar as práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita.

As transformações sociais, culturais e tecnológicas também influenciaram significativamente os processos de alfabetização. O acesso às tecnologias digitais, a diversidade cultural presente nas salas de aula e as mudanças nas formas de comunicação exigem novas metodologias de ensino capazes de atender às demandas contemporâneas.

No Brasil, a alfabetização ainda representa grande desafio educacional. Apesar dos avanços nas políticas públicas e nos estudos pedagógicos, muitos estudantes concluem os primeiros anos escolares sem domínio adequado da leitura e da escrita. Questões como desigualdade social, formação docente insuficiente, ausência de recursos pedagógicos e dificuldades de aprendizagem contribuem para esse cenário.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental discutir as possibilidades metodológicas relacionadas à alfabetização. Diferentes abordagens pedagógicas oferecem estratégias que podem favorecer a aprendizagem significativa, respeitando o ritmo, as características e os contextos socioculturais dos alunos.

Autores como Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Paulo Freire, Magda Soares e Telma Weisz contribuíram significativamente para a compreensão dos processos de alfabetização e letramento. Seus estudos destacam a importância da participação ativa da criança na construção do conhecimento e da valorização das experiências sociais de linguagem.

Além das abordagens construtivistas e sociointeracionistas, outras metodologias continuam

sendo utilizadas nas escolas, como os métodos sintéticos, analíticos e fônicos. Cada proposta apresenta características específicas e diferentes concepções sobre aprendizagem e ensino.

A alfabetização também deve ser compreendida como processo contínuo, que ultrapassa os limites dos primeiros anos escolares. O desenvolvimento da competência leitora e escritora exige práticas permanentes de leitura, produção textual e reflexão sobre a linguagem.

O presente artigo tem como objetivo analisar a alfabetização e suas possibilidades metodológicas, discutindo os principais métodos de ensino, os desafios contemporâneos e as estratégias pedagógicas que podem contribuir para uma aprendizagem significativa. Busca-se refletir sobre a importância de práticas educativas que integrem alfabetização e letramento, valorizando a formação integral do estudante.

A relevância do estudo encontra-se na necessidade de fortalecer o debate educacional acerca das metodologias de alfabetização, considerando a importância da leitura e da escrita para o desenvolvimento humano, acadêmico e social.

Conceitos de Alfabetização e Letramento

A alfabetização pode ser definida como o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Tradicionalmente, o conceito esteve associado à capacidade de codificar e decodificar símbolos linguísticos, ou seja, reconhecer letras, sílabas e palavras. Entretanto, as discussões pedagógicas contemporâneas ampliaram significativamente essa compreensão.

Atualmente, alfabetizar significa inserir o indivíduo no universo da linguagem escrita de maneira significativa e funcional. Isso implica desenvolver competências relacionadas à interpretação, à produção textual e ao uso social da leitura e da escrita.

Nesse contexto, destaca-se o conceito de letramento, que se refere às práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. Uma pessoa alfabetizada nem sempre é letrada, pois pode saber decodificar palavras, mas não utilizar a leitura e a escrita de maneira efetiva em diferentes situações sociais.

O letramento envolve a participação em práticas culturais de leitura e escrita presentes na sociedade. Ler jornais, interpretar placas, escrever mensagens, utilizar recursos digitais e produzir textos são exemplos de atividades relacionadas ao letramento.

A relação entre alfabetização e letramento é complementar. Enquanto a alfabetização refere-se à aprendizagem do sistema de escrita, o letramento diz respeito ao uso social desse sistema. Dessa forma, o processo educativo deve integrar ambas as dimensões.

A criança chega à escola trazendo conhecimentos prévios sobre a linguagem escrita

adquiridos em suas experiências familiares e sociais. Antes mesmo da alfabetização formal, muitas crianças reconhecem marcas, placas, embalagens e diferentes formas de comunicação escrita.

As contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky revolucionaram a compreensão sobre a aprendizagem da escrita. As autoras demonstraram que a criança constrói hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita antes mesmo de dominar convencionalmente o sistema alfabético.

Segundo a perspectiva construtivista, o erro faz parte do processo de aprendizagem e representa etapas importantes da construção do conhecimento. A criança não aprende apenas por repetição, mas por meio de reflexões e reorganizações cognitivas.

O conceito de alfabetização também está relacionado à cidadania. Em sociedades letradas, a exclusão do acesso à leitura e à escrita limita as possibilidades de participação social, política e cultural. Portanto, garantir alfabetização de qualidade constitui compromisso ético e social.

Outro aspecto relevante refere-se à diversidade linguística e cultural presente nas escolas brasileiras. O processo de alfabetização deve respeitar as diferentes formas de expressão dos alunos, valorizando suas experiências e contextos sociais.

Além disso, a alfabetização não deve ser reduzida a resultados quantitativos ou avaliações padronizadas. O desenvolvimento da competência leitora e escritora envolve aspectos cognitivos, emocionais, culturais e sociais que precisam ser considerados pelas práticas pedagógicas.

Portanto, compreender os conceitos de alfabetização e letramento é fundamental para a construção de metodologias educativas mais significativas e inclusivas.

Métodos Tradicionais de Alfabetização

Ao longo da história da educação, diferentes métodos de alfabetização foram desenvolvidos com o objetivo de ensinar leitura e escrita. Os métodos tradicionais podem ser organizados em duas grandes categorias: métodos sintéticos e métodos analíticos.

Os métodos sintéticos partem das unidades menores da língua para as maiores. Inicialmente, a criança aprende letras e sons; posteriormente, sílabas, palavras e frases. Entre os principais métodos sintéticos destacam-se o alfabético, o silábico e o fônico.

O método alfabético, também conhecido como soletração, baseia-se na memorização do nome das letras do alfabeto. Após aprender as letras, o aluno realiza combinações para formar sílabas e palavras. Durante muito tempo, esse método predominou nas escolas brasileiras.

O método silábico enfatiza a aprendizagem das sílabas como unidade básica da leitura. O ensino ocorre por meio de famílias silábicas, como “ba-be-bi-bo-bu”. Apesar de facilitar a

memorização, esse modelo frequentemente apresenta textos artificiais e pouco significativos.

Já o método fônico prioriza a relação entre letras e sons. O aluno aprende os fonemas correspondentes aos grafemas, desenvolvendo consciência fonológica. Atualmente, o método fônico voltou a ganhar destaque em debates educacionais, especialmente por sua contribuição para o reconhecimento do sistema alfabético.

Os métodos analíticos, por outro lado, partem das unidades maiores para as menores. A criança entra em contato inicialmente com palavras, frases ou textos completos para depois analisar seus componentes.

O método global constitui um dos principais exemplos dessa abordagem. Nesse modelo, o aluno aprende palavras e frases inteiras associadas a imagens e contextos significativos. A proposta busca tornar a aprendizagem mais contextualizada e motivadora.

Outro método analítico importante é o método de sentencição, que utiliza frases completas como ponto de partida para a alfabetização. O aluno reconhece estruturas linguísticas em contextos mais amplos antes de estudar sílabas e letras isoladamente.

Embora os métodos tradicionais tenham contribuído historicamente para a alfabetização, muitas críticas.

CONCLUSÃO

A alfabetização é um processo fundamental para o desenvolvimento humano, pois possibilita não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também a participação ativa do indivíduo na sociedade. Nesse contexto, as possibilidades metodológicas desempenham um papel essencial, uma vez que permitem ao educador adaptar práticas pedagógicas às diferentes necessidades, ritmos e realidades dos alunos.

As metodologias de alfabetização devem ir além da simples memorização de letras e sílabas, promovendo experiências significativas, lúdicas e contextualizadas. O uso de jogos, histórias, tecnologias digitais, projetos interdisciplinares e atividades colaborativas contribui para tornar o aprendizado mais dinâmico e eficiente, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico.

Além disso, é importante reconhecer que não existe um único método capaz de atender a todos os estudantes. Por isso, o professor precisa atuar de forma reflexiva e flexível, combinando diferentes estratégias de ensino para garantir uma aprendizagem inclusiva e de qualidade. Dessa maneira, a alfabetização torna-se um instrumento de transformação social, ampliando

oportunidades e fortalecendo a formação cidadã dos educandos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

OLIVEIRA, Taynnara Rodrigues de; SILVA, Simeia Araujo. “Alfabetização: para pensar os métodos”. Revista Plurais, v. 9, n. 3, p. 283-302, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/11419>. Acesso em: 15 maio 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: (Orgs.). As crianças: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

ARTE NAS IMAGENS DO COTIDIANO

Autor(a): Ana Cristina Rangel De Almeida Fernandes

RESUMO

A arte está presente nas mais diversas manifestações do cotidiano, sendo percebida nas imagens, objetos, espaços urbanos, mídias digitais e práticas culturais que fazem parte da vida social. Este artigo discute a presença da arte nas imagens do cotidiano, destacando sua influência na percepção estética, na construção cultural e na interpretação da realidade. As imagens cotidianas, além de comunicarem informações, carregam valores simbólicos, emocionais e sociais que contribuem para a formação da sensibilidade humana. O estudo também aborda a importância da educação estética e da leitura crítica das imagens, considerando o papel da arte na ampliação do olhar, da criatividade e da compreensão do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Arte; Imagens; Cotidiano.

INTRODUÇÃO

A arte faz parte da vida humana desde os tempos mais antigos, manifestando-se por meio de pinturas, esculturas, músicas, danças, fotografias e diversas formas de expressão visual. No mundo contemporâneo, as imagens tornaram-se ainda mais presentes no cotidiano das pessoas, influenciando comportamentos, valores e formas de comunicação.

As imagens do cotidiano estão presentes nas ruas, na televisão, na internet, nas redes sociais, na publicidade e nos espaços urbanos. Muitas vezes, essas imagens são observadas apenas de forma superficial, sem que sejam percebidos seus significados artísticos, culturais e sociais. Entretanto, cada imagem possui elementos estéticos e simbólicos capazes de despertar emoções, reflexões e interpretações.

A arte presente nas imagens cotidianas contribui para a formação da sensibilidade e para o desenvolvimento da percepção crítica do indivíduo. Além de comunicar mensagens, as imagens representam experiências humanas, identidades culturais e formas de compreender o mundo.

Este artigo tem como objetivo analisar a presença da arte nas imagens do cotidiano,

destacando sua importância cultural, educativa e social, bem como a necessidade de desenvolver um olhar mais crítico e sensível diante das imagens que fazem parte da vida diária.

A Arte no Cotidiano

A arte está inserida em diferentes contextos do cotidiano, muitas vezes sendo percebida de maneira natural pelas pessoas. Ela pode ser encontrada na arquitetura das cidades, nas pinturas murais, nas fotografias, nas vitrines, nas propagandas e até mesmo nos objetos utilizados diariamente.

O cotidiano contemporâneo é marcado pela intensa circulação de imagens. Com o avanço da tecnologia e das mídias digitais, as pessoas passaram a conviver constantemente com produções visuais que influenciam modos de pensar, agir e sentir.

Nesse contexto, a arte assume importante função comunicativa e cultural. As imagens presentes no cotidiano não servem apenas para transmitir informações, mas também para provocar emoções, construir identidades e representar diferentes realidades sociais.

A valorização da arte no cotidiano permite ampliar a percepção estética das pessoas, tornando-as mais sensíveis aos detalhes, às formas, às cores e aos significados presentes nas experiências diárias.

As Imagens como Forma de Expressão Artística

As imagens constituem importantes formas de expressão artística, pois comunicam ideias, sentimentos e experiências humanas. Fotografias, ilustrações, grafites, pinturas e produções digitais são exemplos de imagens que fazem parte do cotidiano e carregam elementos artísticos.

Cada imagem possui uma linguagem própria, composta por cores, linhas, formas, luzes e símbolos que despertam interpretações variadas. Dessa maneira, a arte visual contribui para a construção de sentidos e para o desenvolvimento da imaginação.

As imagens também desempenham papel importante na preservação cultural, registrando costumes, acontecimentos históricos e aspectos da vida social. Além disso, muitas produções artísticas refletem questões sociais, políticas e culturais presentes na sociedade contemporânea.

A Influência das Imagens no Mundo Contemporâneo

No ambiente urbano, por exemplo, grafites e murais transformam espaços públicos em locais de expressão artística, aproximando a arte das pessoas e democratizando o acesso à cultura.

As imagens exercem forte influência sobre o comportamento humano e sobre a forma como as pessoas interpretam a realidade. Na sociedade atual, marcada pelo avanço das tecnologias digitais, o consumo de imagens tornou-se constante e acelerado.

Redes sociais, publicidade, televisão e plataformas digitais utilizam imagens para transmitir mensagens, despertar desejos e influenciar opiniões. Dessa forma, as imagens passam a exercer papel significativo na construção de valores culturais e sociais.

Entretanto, o excesso de imagens pode levar à observação superficial da realidade, dificultando a reflexão crítica sobre os conteúdos visuais consumidos diariamente. Por esse motivo, torna-se importante desenvolver a educação do olhar e a capacidade de interpretação das imagens.

A arte contribui para esse processo ao estimular a sensibilidade, a criatividade e o pensamento crítico. Ao observar uma imagem artisticamente, o indivíduo aprende a perceber detalhes, compreender significados e refletir sobre diferentes perspectivas.

A Educação Estética e a Leitura das Imagens

A educação estética possui grande importância na formação humana, pois desenvolve a capacidade de apreciar, interpretar e produzir manifestações artísticas. A leitura das imagens permite compreender mensagens visuais e reconhecer os elementos artísticos presentes no cotidiano.

Na escola, o ensino da arte contribui para ampliar o repertório cultural dos estudantes e estimular a criatividade. A análise de imagens favorece o desenvolvimento da percepção visual, da imaginação e da expressão pessoal.

Além disso, a educação estética promove maior sensibilidade diante das questões sociais e culturais representadas nas imagens. Ao interpretar produções artísticas, o indivíduo aprende a valorizar diferentes culturas, identidades e formas de expressão.

A leitura crítica das imagens também auxilia na formação de cidadãos mais conscientes, capazes de analisar informações visuais de maneira reflexiva e responsável.

A Arte como Experiência de Sensibilidade

A arte presente nas imagens do cotidiano possibilita experiências de sensibilidade e reflexão. Ao observar uma fotografia, uma pintura ou uma cena urbana, o indivíduo pode despertar emoções, memórias e pensamentos sobre a realidade.

As experiências estéticas favorecem o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, permitindo novas formas de perceber o mundo. Além disso, a arte contribui para o fortalecimento da identidade cultural e para a valorização da diversidade humana.

No cotidiano, pequenas experiências visuais podem transformar a forma como as pessoas enxergam os espaços e as relações sociais. A observação atenta das imagens permite reconhecer beleza, significado e expressão artística em situações aparentemente simples.

Dessa maneira, a arte aproxima o indivíduo da realidade e amplia sua capacidade de interpretação, sensibilidade e comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte está presente nas imagens do cotidiano de maneira constante e significativa, influenciando a percepção, a cultura e as formas de comunicação da sociedade contemporânea. As imagens não apenas representam a realidade, mas também expressam sentimentos, ideias e valores que contribuem para a construção da experiência humana.

A valorização da arte no cotidiano favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do pensamento crítico, permitindo que as pessoas compreendam de forma mais profunda as mensagens visuais presentes no ambiente social.

Além disso, a educação estética e a leitura crítica das imagens tornam-se fundamentais para a formação de indivíduos mais conscientes e participativos. Ao aprender a observar, interpretar e valorizar as manifestações artísticas presentes no cotidiano, o indivíduo amplia sua visão de mundo e fortalece sua relação com a cultura e com a sociedade.

Assim, a arte nas imagens do cotidiano desempenha importante papel educativo, cultural e social, contribuindo para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais sensível, reflexiva e criativa.

CONCLUSÃO

A arte presente nas imagens do cotidiano desempenha papel fundamental na forma como as pessoas percebem, interpretam e compreendem o mundo ao seu redor. As imagens que circulam nos espaços urbanos, nas mídias digitais, na publicidade e nas manifestações culturais carregam significados estéticos, sociais e emocionais que influenciam diretamente a experiência humana. Dessa maneira, a arte ultrapassa os espaços tradicionais e passa a fazer parte das vivências diárias, contribuindo para a construção da sensibilidade, da criatividade e da identidade cultural. Além disso, a valorização da leitura crítica das imagens permite desenvolver uma percepção mais consciente e reflexiva diante das mensagens visuais presentes na sociedade contemporânea. A educação estética torna-se essencial para ampliar o olhar, estimular a imaginação e fortalecer a capacidade de interpretação da realidade. Assim, a arte nas imagens do cotidiano contribui não apenas para o enriquecimento cultural, mas também para a formação de indivíduos mais críticos, sensíveis e participativos na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. Didática do ensino da arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SANTAELLA, Lucia. Leitura de imagens. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

ZAMBONI, Silvio. A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores Associados, 2006.

O QUE É MUSICALIZAÇÃO? UMA ABORDAGEM INTEGRAL SOBRE A INTRODUÇÃO DO UNIVERSO DO SOM.

Autor(a): Vanessa Elaine Soares

RESUMO

A musicalização é o processo de sensibilização e capacitação do indivíduo para a compreensão e expressão da linguagem musical. Longe de se limitar ao ensino técnico de um instrumento, ela foca no desenvolvimento da escuta ativa, do ritmo corporal, da criatividade e da percepção afetiva do som. Praticada prioritariamente na infância, mas aplicável a todas as idades, a musicalização utiliza o próprio corpo, a voz, jogos lúdicos e objetos cotidianos como ferramentas de aprendizado. Este artigo analisa os fundamentos teóricos da educação musical, a importância da prática para o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional, as metodologias ativas dos grandes pedagogos do século XX e o papel da musicalização como ferramenta de inclusão social e transformação humana.

Palavras-chave: Educação Musical. Desenvolvimento Cognitivo. Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

O som é uma das primeiras fronteiras de contato entre o ser humano e o mundo exterior. Ainda no útero materno, por volta da vigésima semana de gestação, o sistema auditivo do feto está plenamente desenvolvido. O bebê passa a conviver imerso em um ambiente sonoro contínuo: o pulsar rítmico do coração da mãe, o fluxo do sangue nas artérias, os ruídos digestivos e, de forma filtrada pelo líquido amniótico, a voz materna e os sons do ambiente externo. Portanto, antes mesmo de nascer, o ser humano já é afetado pelas propriedades fundamentais da música: o ritmo, a intensidade, o timbre e a altura.

Ao nascer, a criança utiliza a voz como sua primeira ferramenta de comunicação. O choro, os balbucios, as risadas e os gritos contêm variações de frequência e dinâmica que expressam estados emocionais complexos. A fala humana nada mais é do que uma extensão dessa sonoridade primordial, estruturada através de fonemas, acentuações e cadências rítmicas. Nesse

cenário natural e inevitável, surge a pergunta central: o que diferencia a mera exposição ao som do processo estruturado que chamamos de musicalização?

Musicalizar não significa ensinar partitura para uma criança pequena ou forçá-la a executar escalas repetitivas em um piano. A musicalização é o processo de organizar, canalizar e potencializar essa sensibilidade acústica inata do indivíduo. É a transformação do "ouvir" (processo biológico e passivo) no "escutar" (processo cognitivo, estético e ativo). Através dela, o sujeito se apropria dos elementos da linguagem musical para se expressar, se comunicar e compreender o mundo à sua volta. Trata-se de construir uma base sólida de vivência interna do som, para que a música seja assimilada de dentro para fora, como uma segunda língua nativa.

Este artigo propõe uma investigação profunda sobre o conceito, as bases teóricas, as metodologias e os impactos da musicalização. Ao longo das próximas seções, discutiremos como esse processo molda a mente humana, quais são as abordagens pedagógicas mais consagradas do mundo e de que forma a música se consolida como um direito fundamental para o desenvolvimento pleno da cidadania.

Definindo a Musicalização: Conceitos e Distinções

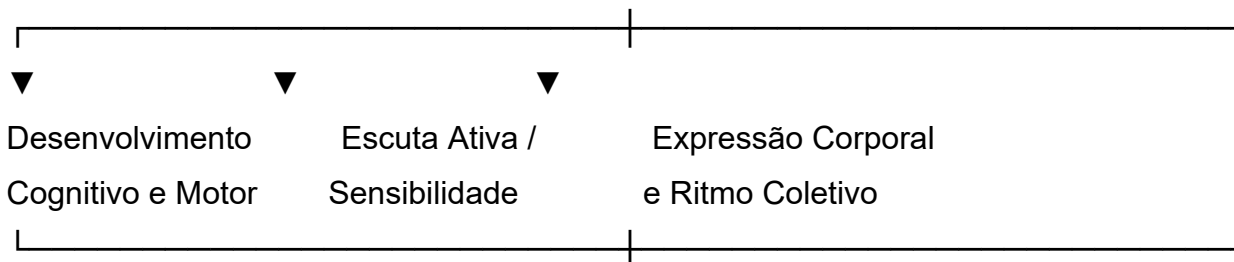
Para compreender o que é a musicalização, é preciso delimitar suas fronteiras em relação a outros termos frequentemente confundidos no senso comum, como "ensino de música", "aula de instrumento" ou "teoria musical".

[ESTÍMULO SONORO AMBIENTAL]

| (Reação passiva / Inata)



[MUSICALIZAÇÃO]



[APRENDIZADO TÉCNICO]

(Instrumento / Teoria Formal)

A diferença entre Musicalização e Ensino Técnico Instrumento

O erro mais comum na abordagem da música para crianças é a introdução precoce de um instrumento musical complexo antes que a estrutura interna da linguagem musical esteja

estabelecida. Quando colocamos um violino ou uma flauta nas mãos de uma criança de quatro anos sem um preparo prévio, estamos exigindo dela uma dupla carga cognitiva: decodificar os símbolos da escrita musical (partitura) e dominar a coordenação motora fina exigida pelo objeto físico.

A musicalização atua no estágio anterior. Ela foca na experiência do som. O instrumento musical da musicalização é o próprio corpo, a voz e pequenos instrumentos de percussão simples (como chocalhos, triângulos, blocos de madeira e tambores), que não exigem uma técnica refinada para produzir um som satisfatório.

O Ensino Técnico busca a performance, a precisão executiva, a leitura de partituras e o domínio de um mecanismo externo.

A Musicalização busca a internalização dos conceitos. A criança aprende o que é "rápido e lento" correndo e parando; aprende o que é "grave e agudo" imitando o som de animais grandes e pequenos; descobre a pulsação sentindo as batidas do próprio coração ou marchando pela sala de aula.

O som como linguagem universal e cultural

Dizer que a música é uma linguagem universal é uma meia-verdade. O que é universal é a capacidade humana de processar o som e se emocionar com ele. No entanto, as regras de organização musical variam drasticamente entre as culturas. O sistema tonal ocidental, baseado em escalas maiores e menores, é muito diferente do sistema de ragas da música clássica indiana ou das complexas polirritmias das tradições africanas.

A musicalização respeita e utiliza essa dualidade. Por um lado, ela trabalha com as propriedades universais da física acústica (frequência, amplitude, duração). Por outro, ela mergulha na identidade cultural do indivíduo. Uma musicalização eficaz sempre parte do patrimônio sonoro que a comunidade já possui: cantigas de roda, acalantos, parlendas, folclore local e manifestações populares. Ao validar a bagagem cultural do aluno, a educação musical ganha significado afetivo e contextualizado.

As Propriedades do Som na Prática Pedagógica

O ponto de partida prático de qualquer projeto de musicalização é o isolamento e a exploração das quatro qualidades fundamentais do som. O educador musical não apresenta esses conceitos por meio de definições escritas no quadro, mas sim através de jogos e dinâmicas sensoriais.

Altura: O Eixo Vertical do Som

A altura define se um som é grave (baixo) ou agudo (alto). Fisicamente, está ligada à frequência das ondas sonoras (medida em Hertz). Na infância, há uma confusão natural entre altura e volume: crianças frequentemente chamam um som forte de "alto" e um som fraco de "baixo".

A musicalização corrige essa percepção por meio do mapeamento corporal. O professor pode pedir para os alunos se agacharem quando ouvirem um som grave do violoncelo ou do piano, e ficarem na ponta dos pés, esticando os braços, quando ouvirem o som agudo de um carrilhão ou de um flautim. Essa associação espacial fixa o conceito de altura de forma intuitiva.

Duração: O Tempo e o Silêncio

A duração refere-se ao tempo de permanência da vibração sonora: se o som é curto ou longo. É a matéria-prima do ritmo. O silêncio, dentro da música, não é a ausência de som, mas sim um espaço preenchido com tensão e expectativa estética.

As brincadeiras de "estátua" são excelentes para trabalhar a duração e o silêncio. Enquanto o som ecoa, as crianças se movimentam de acordo com as características da música (passos longos e arrastados para sons longos; pulos rápidos para sons curtos). No exato instante em que a música cessa, o corpo deve congelar, ensinando a percepção do silêncio como um elemento ativo da composição.

Intensidade: A Dinâmica da Energia

A intensidade é a força do som, dependente da amplitude da onda sonora. Musicalmente, chamamos de dinâmica (fortíssimo, forte, mezzo-forte, piano, pianíssimo). Ela está diretamente ligada à expressão das emoções: o som forte pode evocar poder, raiva ou celebração; o som fraco sugere segredo, fragilidade, medo ou tranquilidade.

Explorar a intensidade ajuda no controle motor e autocontrole emocional. Tocar um tambor com o máximo de força e, logo em seguida, tocá-lo de forma tão suave que mal se consiga ouvir exige um domínio muscular refinado e uma concentração mental elevada, habilidades fundamentais para o desenvolvimento global do indivíduo.

Timbre: A Identidade e a Cor do Som

O timbre é a "personalidade" do som, a qualidade que nos permite distinguir a origem da fonte sonora mesmo que ela esteja emitindo a mesma nota na mesma intensidade. É o que diferencia a voz da mãe da voz do pai, ou o som de um saxofone do som de um clarinete. Ele é determinado pelo formato da onda e pela presença dos harmônicos.

Nas aulas de musicalização, o timbre é explorado por meio de jogos de adivinhação às cegas. Escondido atrás de uma cortina, o professor toca diferentes objetos (uma chave, um pedaço

de papel rasgando, um copo de vidro, um bloco de metal) e os alunos devem identificar o material. Isso expande o repertório de texturas sonoras da criança e refina a sua acuidade auditiva.

Os Grandes Pioneiros da Educação Musical

A pedagogia musical moderna nasceu no final do século XIX e consolidou-se ao longo do século XX. Diversos pensadores perceberam que o ensino tradicional de música era árido, elitista e focado excessivamente na memorização mecânica. Eles propuseram rachaduras nesse modelo, criando as chamadas "Metodologias Ativas". Conhecer esses pioneiros é indispensável para compreender os alicerces da musicalização contemporânea.

Émile Jaques-Dalcroze e a Rítmica

O compositor e educador suíço Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) percebeu que seus alunos de conservatório conseguiam ler partituras, mas não tinham uma percepção real do ritmo e da fluidez musical. Ele concluiu que o corpo humano é o instrumento musical primordial.

Dalcroze desenvolveu a Rítmica, um método baseado na movimentação corporal para traduzir os elementos musicais. Na aula dalcroziana, o espaço físico é o palco do aprendizado. Um compasso binário não é apenas um conceito matemático na página; ele é vivenciado quando o aluno dá um passo forte à frente (tempo pesado) seguido por um passo leve atrás (tempo fraco). O corpo inteiro vibra em consonância com a música, gerando uma consciência cinestésica do som.

Zoltán Kodály: A Voz como Instrumento Democrático

Na Hungria, Zoltán Kodály (1882–1967) revolucionou o sistema educacional ao defender que a música deveria ser acessível a todos os cidadãos, e não apenas à elite burguesa. Se o acesso a instrumentos manufaturados era caro, havia um instrumento gratuito e perfeito disponível dentro de cada indivíduo: a própria voz.

O método Kodály baseia-se no canto coral e no uso da música folclórica local. Ele popularizou a manossolfa (ou fononímia), um sistema que utiliza gestos manuais específicos para representar cada nota da escala musical (Dó, Ré, Mi, etc.). Ao associar um sinal visual e uma posição física no espaço a um som cantado, o aluno desenvolve o ouvido interno e a afinação precisa de forma rápida e coletiva.

[Sinal Manual / Gesto] —> [Estímulo Visual] —> [Ajuste na Corda Vocal] —> [Nota Afinada]

Carl Orff: O Coletivo e o Instrumental Elementar

O compositor alemão Carl Orff (1895–1982), criador da famosa cantata Carmina Burana, dedicou grande parte de sua vida à música para crianças. Ele propôs o conceito de Schulwerk

(Música Escolar), uma abordagem integradora que funde música, fala e movimento em uma única expressão artística chamada "música elementar".

Orff desenvolveu um conjunto específico de instrumentos de percussão — hoje conhecidos mundialmente como o Instrumental Orff. São xilofones, metalofones e glockenspiels modificados, dotados de barras de madeira ou metal que podem ser removidas de acordo com a necessidade pedagógica. Ao retirar as notas que não pertencem à escala trabalhada (como em uma escala pentatônica, que não possui semitons), o professor elimina a possibilidade de a criança tocar uma nota desafinada ou errada. Isso gera confiança imediata no aluno, permitindo que ele crie, improvise e componha arranjos complexos em grupo logo na primeira sessão.

Shinichi Suzuki: O Método da Língua Mãe

No Japão do pós-guerra, o violonista Shinichi Suzuki (1898–1998) aplicou os princípios do aprendizado da língua materna ao ensino da música. Ele observou que todas as crianças aprendem a falar sua própria língua perfeitamente apenas ouvindo, imitando e recebendo o estímulo constante dos pais, sem necessidade de ler gramática nos primeiros anos de vida.

O método Suzuki baseia-se na imitação auditiva de alta qualidade, na repetição constante, no envolvimento ativo da família e no reforço positivo. A leitura de partituras é adiada até que a criança demonstre total fluidez mecânica e expressiva no instrumento. Embora o método Suzuki seja focado no aprendizado técnico do violino, violoncelo ou flauta, a sua filosofia de base — o respeito ao tempo natural de absorção da criança — é um dos pilares mais respeitados da musicalização.

Edgar Willems e a Abordagem Psicológica

O pedagogo belga Edgar Willems (1890–1978) focou nas relações psicológicas entre o ser humano e o som. Ele dividiu a estrutura da música em três dimensões que se correlacionam diretamente com a natureza humana:

O Ritmo está ligado à natureza física e motora (o batimento cardíaco, a caminhada, a atividade muscular).

A Melodia está conectada à natureza afetiva e emocional (a variação de altura expressa sentimentos, como na entonação da fala).

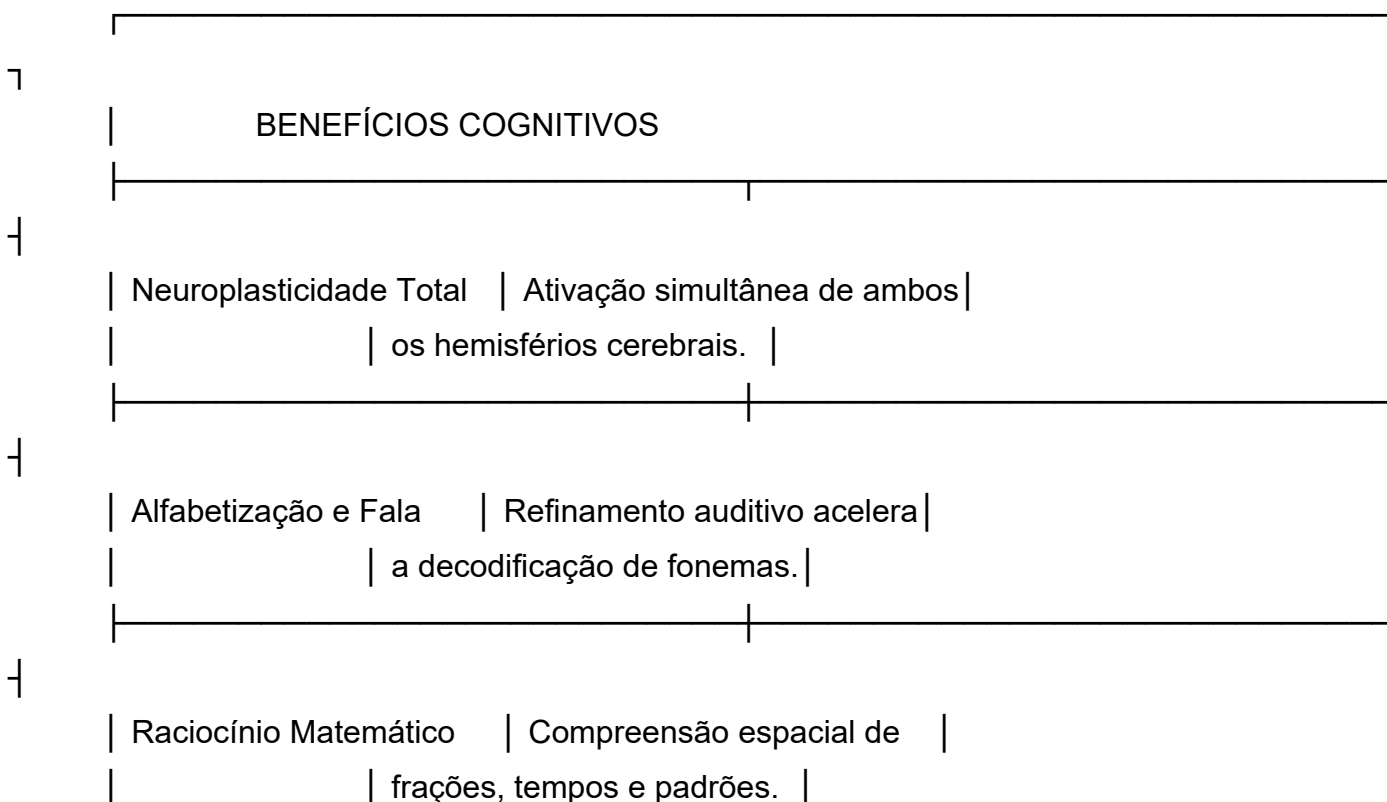
A Harmonia se correlaciona com a natureza mental e intelectual (a combinação simultânea de sons exige abstração e ordenação lógica).

Willems desenvolveu uma série de materiais auditivos sutis, como coleções de apitos de água, flautas de êmbolo e sinos afinados em microintervalos, desafiando os alunos a perceberem

nuances mínimas de afinação, o que expande profundamente a capacidade de escuta profunda.

Benefícios Multidimensionais da Musicalização

A musicalização não gera benefícios apenas para quem deseja se tornar um músico profissional. Na verdade, para a maioria das pessoas, ela funciona como uma poderosa ferramenta de arquitetura cerebral e refinamento comportamental. As neurociências modernas têm comprovado o que os antigos filósofos já intuía: a prática musical é uma das poucas atividades humanas que ativa e conecta simultaneamente quase todas as áreas do cérebro.



Impactos Cognitivos e Neuroplasticidade

Quando um indivíduo participa de uma atividade de musicalização, o hemisfério esquerdo do cérebro (responsável pela lógica, estrutura e análise) trabalha em perfeita simbiose com o hemisfério direito (focado na criatividade, intuição e expressão emocional). O corpo caloso — a ponte de fibras nervosas que conecta os dois hemisférios — torna-se mais espesso e eficiente, otimizando a velocidade de transmissão de informações.

Aceleração da Alfabetização e Linguagem

O processamento da fala e o processamento da música compartilham os mesmos caminhos neurais na rede cortical. Crianças que passam por processos de musicalização demonstram uma capacidade muito superior na discriminação de fonemas. Ao aprender a distinguir sutilezas entre

notas graves e agudas, o ouvido também se torna mais sensível para diferenciar sons consonantais parecidos, como "ba" e "da", acelerando o processo de alfabetização formal.

Desenvolvimento do Raciocínio Lógico-Matemático

A música é pura matemática feita som. Ritmo é divisão do tempo em frações ideais. Quando uma criança compreende que uma nota longa ocupa o mesmo espaço temporal que duas notas curtas, ela está internalizando o conceito de frações e proporções antes mesmo de ver esses temas nas aulas de matemática pura. A percepção espacial, essencial para a resolução de problemas geométricos e de engenharia, é constantemente estimulada através de estruturas musicais que se constroem e se dissolvem no tempo.

Desenvolvimento Motor e Consciência Corporal

A execução rítmica exige um alto grau de coordenação motora grossa e fina. Práticas que envolvem percussão corporal (bater palmas, estalar os dedos, bater os pés no chão de forma alternada) exigem o domínio da lateralidade e a independência dos membros do corpo.

O aluno precisa aprender a executar ações motoras distintas ao mesmo tempo: por exemplo, marchar mantendo o pulso constante com os pés, enquanto as mãos executam o ritmo da letra de uma canção. Esse tipo de exercício previne problemas de postura, melhora o equilíbrio dinâmico e refina a propriocepção (a capacidade do indivíduo de reconhecer a localização espacial de seu próprio corpo sem precisar olhar).

Desenvolvimento Socioemocional e Empatia

A música de conjunto (praticada em grupo) é um dos exercícios sociais mais profundos que existem. Em uma roda de musicalização, ninguém pode jogar sozinho. Para que o arranjo coletivo funcione, o indivíduo precisa aprender a controlar seu próprio ego e volume. Se um aluno grita ou toca seu instrumento com força excessiva, ele anula o som do colega e destrói o equilíbrio do grupo.

Essa dinâmica ensina duas virtudes essenciais para a convivência em sociedade:

A Escuta Ativa: Calar a própria voz e silenciar o próprio instrumento para poder ouvir o que o outro tem a dizer / tocar.

A Sincronia Empática: Ajustar o próprio tempo interno ao tempo do grupo. Caminhar no mesmo pulso que os outros desenvolve o sentimento de pertencimento, solidariedade e identidade comunitária.

Etapas do Processo de Musicalização ao Longo da Vida

Embora a infância seja a janela de ouro devido à alta plasticidade do cérebro em desenvolvimento, a musicalização é um processo contínuo que pode — e deve — ser introduzido

em qualquer etapa da vida humana.

A Musicalização de Bebês (0 a 3 anos)

Nesta fase inicial, o foco absoluto é o vínculo afetivo e a estimulação sensorial primária. O ambiente de aula ou residencial deve ser acolhedor, calmo e seguro.

Ferramentas: Acalantos cantados pela voz humana viva (sem telas ou som mecânico excessivo), massagens ao ritmo de músicas suaves, brinquedos sonoros com texturas variadas e materiais simples como lenços de seda flutuando no ar para marcar frases musicais.

Objetivo: Estabelecer uma associação positiva e segura com o universo sonoro, fortalecendo as conexões sinápticas da audição e criando um canal de comunicação emocional íntimo entre os pais / cuidadores e o bebê.

A Infância (4 a 10 anos): A Fase de Ouro

Aqui, o jogo lúdico assume o papel central. A imaginação infantil é o combustível das aulas.

Ferramentas: Histórias sonorizadas (onde cada personagem é representado por um instrumento ou efeito sonoro), jogos de improvisação rítmica, danças folclóricas circulares e criação de instrumentos alternativos com materiais recicláveis (construção de maracás com sementes e garrafas pet, tambores de lata).

Objetivo: Internalizar a estrutura básica da música de forma consciente. Ao final desta etapa, a criança estará pronta, madura e alfabetizada sonoramente para escolher, se assim desejar, um instrumento musical tradicional para dedicação técnica de longo prazo.

Musicalização de Adultos e Idosos

Muitas pessoas chegam à vida adulta com o trauma de terem sido rotuladas como "desafinadas" ou "sem ritmo" na infância. A musicalização de adultos atua primeiro na desconstrução desses bloqueios psicológicos, resgatando a autoconfiança criativa do sujeito.

Na terceira idade, o processo ganha uma relevância terapêutica e profilática extraordinária. A prática musical regular estimula a memória de curto e longo prazo, mantém ativas as articulações das mãos através do toque em pequenas percussões e atua diretamente no combate à depressão e ao isolamento social, promovendo um envelhecimento saudável e intelectualmente estimulante.

Ferramentas, Objetos e Estratégias na Prática Pedagógica

Uma aula de musicalização eficiente não necessita de recursos tecnológicos caros. A riqueza está na criatividade do educador e na exploração do potencial sonoro das coisas simples.

[O ECOSSISTEMA INSTRUMENTAL DA MUSICALIZAÇÃO]

[INSTRUMENTOS FORMAIS / DE MATRIZ]

[INSTRUMENTOS CONSTRUÍDOS E

COTIDIANOS]

- * Instrumental Orff (Metalofones)
- * Flauta Doce / Percussão Leve
- * O próprio corpo (Palmas, Voz)
- * Sucata pedagógica (Garrafas, Latas)
- * Canos de PVC afinados (Boomwhackers)
- * Objetos domésticos (Copos, Colheres)

O Uso da "Sucata Pedagógica"

Transformar lixo reciclável em fontes sonoras é um excelente exercício duplo: ensina ecologia prática e acústica elementar.

Garrafas de Vidro com Água: Ao encher garrafas com diferentes níveis de água, cria-se um xilofone hidráulico. O aluno percebe visualmente que quanto mais água (mais densidade e menos espaço para o ar vibrar), mais grave é o som gerado ao bater na garrafa com uma baqueta de madeira.

Chocalhos de Grãos Diversos: Construir chocalhos idênticos utilizando recipientes opacos, mas preenchidos com materiais diferentes (areia, arroz, feijão, pedras pequenas). Os alunos aprendem que cada material altera o timbre e a intensidade do chocalho, refinando a atenção aos detalhes acústicos.

O Fenômeno dos Boomwhackers (Tubos Sonoros)

Os Boomwhackers são tubos de plástico leve, coloridos, cortados em comprimentos matematicamente calculados para emitir notas musicais específicas quando percutidos contra o chão, a coxa ou a palma da mão. Cada cor representa uma nota (por exemplo, vermelho para o Dó, amarelo para o Mi).

Essa ferramenta democratizou a harmonia em grupo. Alunos sem qualquer formação teórica conseguem criar acordes perfeitos dividindo-se em equipes coloridas, permitindo uma visualização espacial e física imediata da arquitetura de uma música.

O Jogo dos Copos (Cup Games)

Popularizado pela cultura pop e pelo folclore tradicional de vários países, o uso de copos plásticos rígidos sobre mesas como instrumentos rítmicos trabalha a coordenação motora bilateral extrema, a memória sequencial e a precisão do andamento. A coreografia de bater o copo, passá-lo para o colega do lado e manter a pulsação coletiva sem interrupções ativa intensamente o córtex pré-frontal e as redes de atenção concentrada.

A Musicalização como Ferramenta de Inclusão e Acessibilidade

A linguagem musical transcende as barreiras impostas pelas limitações físicas, intelectuais ou sensoriais. No contexto da educação inclusiva, a musicalização deixa de ser apenas uma

matéria artística e torna-se um canal vital de expressão e reabilitação.

Atendimento a Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Muitas crianças diagnosticadas com TEA enfrentam dificuldades severas na comunicação verbal e na interação social direta. No entanto, muitas vezes demonstram uma sensibilidade e facilidade incomuns para processar padrões musicais. A música oferece um canal previsível, estruturado e seguro para esses alunos.

O uso de canções de rotina (músicas curtas para indicar o momento de guardar os brinquedos, o momento de sentar em roda ou o momento de ir embora) ajuda a organizar o tempo interno do aluno com autismo, diminuindo drasticamente os níveis de ansiedade e as crises de desorganização sensorial.

Musicalização para Deficientes Auditivos (Surdos)

À primeira vista, pode parecer paradoxal falar em musicalização para pessoas surdas, mas o som é uma onda mecânica de pressão que se propaga através da matéria e que pode ser sentida pelo tato. O corpo humano inteiro funciona como uma caixa de ressonância.

Nas aulas voltadas para a comunidade surda, o foco migra da audição tradicional para a percepção somatossensorial (vibratória). Alunos surdos descalços sobre um piso de madeira conseguem sentir perfeitamente as vibrações graves emitidas por um surdo de metal ou por um contrabaixo elétrico. Eles podem aprender a dançar, a acompanhar ritmos complexos e a compor estruturas rítmicas com base na percepção do impacto da vibração na pele e nos ossos, demonstrando que a música habita o corpo por inteiro.

Estrutura de uma Aula Ideal de Musicalização: Um Guia Prático

Para que os conceitos teóricos se materializem com eficácia, o educador musical deve planejar suas sessões seguindo uma curva de energia lógica, que evite tanto o esgotamento físico quanto a apatia dos alunos. Uma sessão padrão de 50 minutos pode ser dividida em cinco etapas sequenciais:

[00-05 min] Acolhimento e Canção de Boas-Vindas

[05-15 min] Aquecimento Corporal e Rítmico (Atividade Motora Alta)

[15-35 min] Atividade Central (Foco de Escuta, Conceito Técnico e Criatividade)

[35-45 min] Aplicação Prática Coletiva (Uso de Instrumentos ou Voz)

[45-50 min] Relaxamento e Canção de Despedida (Baixar Ondas Cerebrais)

O Acolhimento e a Canção de Início (5 minutos): Cria um ritual de transição. O aluno entende que ao cruzar aquela porta e cantar a música de boas-vindas, ele está entrando em um espaço

sagrado de escuta. Cada aluno pode ser saudado pelo nome, cantando de volta sua resposta, o que valida sua presença individual dentro do coletivo.

O Aquecimento Corporal (10 minutos): Focado na motricidade alta. Jogos de corrida, congelamento, marchas, saltos seguindo as variações do andamento do professor ao piano ou tambor. O objetivo é gastar o excesso de energia motora e trazer o foco mental para a pulsação física.

A Atividade Central de Escuta e Conceito (20 minutos): É o miolo intelectual da aula. Apresentação do tema do dia (por exemplo, a descoberta do timbre dos metais). Escuta dirigida de uma peça musical erudita ou popular, manipulação de objetos específicos, jogos dramáticos ou contação de histórias sonorizadas.

A Prática Instrumental Coletiva ou Canto (10 minutos): Momento de fixação ativa do conceito trabalhado. Os alunos pegam os xilofones, os chocalhos ou utilizam a própria voz para montar um pequeno arranjo colaborativo. Todos os alunos devem se sentir produtores ativos do resultado sonoro final.

O Relaxamento e Despedida (5 minutos): Curva descendente de energia. Diminuição das luzes da sala, alunos deitados no chão com os olhos fechados ouvindo uma música suave ou sons da natureza (chuva, mar). Execução de uma canção de encerramento doce e calma, preparando a mente da criança para retornar às atividades cotidianas normais sem agitação.

CONCLUSÃO: A Música como Direito Fundamental e Legado Humano

A musicalização não deve ser encarada como um luxo decorativo na grade curricular das escolas, nem como uma atividade extracurricular reservada apenas às famílias que possuem recursos financeiros para pagar conservatórios privados. Ela é, fundamentalmente, um direito humano de formação de cidadania, garantido por bases legais em diversos sistemas educacionais modernos avançados ao redor do mundo.

Ao democratizar o acesso à linguagem do som, estamos garantindo que os futuros adultos tenham ouvidos atentos, mentes flexíveis, capacidade de trabalhar de forma cooperativa em equipe e uma sensibilidade estética rica para apreciar a arte e a cultura de seu tempo. O indivíduo musicalizado não se torna necessariamente um virtuoso dos palcos, mas se transforma de maneira inevitável em um cidadão mais completo, integrado e profundamente humano.

A musicalização cumpre o papel de resgatar a nossa essência primitiva e mais bonita: a habilidade ancestral de nos reunirmos ao redor de uma fogueira, de uma mesa ou de uma sala de aula para juntos, cantarmos e marcarmos o compasso do tempo com o nosso próprio coração.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: uma proposta para o desenvolvimento da escuta e da criatividade. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CUNHA, S. M. Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 01-20, 2020.

DELALANDE, F. A música é um jogo de criança. São Paulo: Petrópolis, 2019.

GAINZA, V. H. de. Estudos de Psicopedagogia Musical. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

REFLETINDO SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS PRÁTICAS DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Autor(a): Vanessa Elaine Soares

RESUMO

Este artigo analisa os desdobramentos práticos da Declaração de Salamanca (1994) no panorama educacional contemporâneo, com foco nas políticas e práticas de inclusão escolar. Mais de três décadas após a sua promulgação, o documento continua a ser o principal marco filosófico e jurídico para a defesa da escola inclusiva. Investiga-se aqui como os princípios de acesso, equidade e pedagogia centrada no aluno foram traduzidos para as realidades das redes de ensino. O texto aborda as conquistas legislativas, o redesenho dos espaços escolares e a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Paralelamente, examina as persistentes barreiras estruturais, tais como a formação deficitária de professores, o sub financiamento público e a permanência de visões segregadoras disfarçadas de integração. Por meio de uma análise crítico-reflexiva respaldada por ampla literatura nacional, o artigo conclui que Salamanca gerou um avanço irreversível no direito à educação, mas sua plena materialização exige a superação do fosso entre o texto legal e a rotina do chão da escola.

Palavras-chaves: Práticas de Inclusão; Marco Filosófico; Crítico-Reflexiva;

INTRODUÇÃO

A Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em 1994 na Espanha, sob os auspícios da UNESCO, representa o divisor de águas mais significativo na história da educação mundial voltada para as pessoas com deficiência e outras necessidades específicas. Antes de Salamanca, o paradigma dominante era o da integração escolar. Sob a égide da integração, o aluno com deficiência tinha o dever de se adaptar à escola regular; caso suas limitações impedissem essa adaptação, o destino manifesto era o encaminhamento para escolas ou classes especiais exclusivas.

Salamanca inverteu essa lógica de maneira radical. O documento estabeleceu o princípio da

inclusão, determinando que não é o estudante que deve se moldar à instituição de ensino, mas a escola é que precisa se transformar de forma sistêmica para acolher todo e qualquer aluno, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. A célebre premissa de que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias e construir uma sociedade solidária tornou-se a bússola para reformas educacionais em dezenas de nações, incluindo o Brasil.

No entanto, o impacto de uma declaração internacional não se mede apenas pela beleza de seu texto ou pelo consenso diplomático de sua assinatura. O real valor de Salamanca reside em suas consequências práticas: na forma como alterou as leis nacionais, na maneira como reconfigurou o orçamento público, na transformação que provocou nos currículos e, fundamentalmente, na alteração da rotina diária dentro das salas de aula.

Refletir sobre essas consequências práticas exige um olhar que evite tanto o otimismo ingênuo quanto o ceticismo imobilizador. Trata-se de inventariar os avanços estruturais inegáveis e, ao mesmo tempo, enfrentar as contradições, os retrocessos políticos e as lacunas práticas que ainda impedem que a escola inclusiva seja uma realidade plena para todos.

O Impacto nas Políticas Públicas e na Legislação Brasileira

A recepção dos princípios da Declaração de Salamanca no Brasil disparou um dos processos de reconfiguração jurídica mais profundos do sistema educacional do país. Embora a Constituição Federal de 1988 já garantisse o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, "preferencialmente na rede regular de ensino" (Art. 208, III), foi o espírito de Salamanca que deu substância e radicalidade às políticas subsequentes.

A Transição de Paradigmas nas Leis Nacionais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) dedicou um capítulo específico (Capítulo V) à Educação Especial, definindo-a como uma modalidade de educação escolar transversal a todas as etapas e níveis de ensino. A influência de Salamanca é nítida na LDB quando esta preconiza o apoio técnico e financeiro do Poder Público para a adaptação das escolas e a formação de professores.

O desdobramento mais contundente desse processo ocorreu em 2008, com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Essa política assumiu claramente o mandamento de Salamanca ao fechar as portas para o financiamento público de espaços puramente segregados e ao estabelecer que a Educação Especial deveria atuar de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, por meio do Atendimento Educacional

Especializado (AEE).

Posteriormente, a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão - LBI nº 13.146/2015) consolidou o entendimento de que a recusa de matrícula ou a cobrança de taxas adicionais para estudantes com deficiência constituem crime, blindando juridicamente o direito ao acesso universal.

O Debate Político e as Tensões de Financiamento

Apesar do arcabouço legal robusto, a implementação prática das diretrizes inspiradas em Salamanca gerou fortes tensões políticas no Brasil. O principal embate travou-se entre os defensores da inclusão total na escola regular e as instituições filantrópicas e assistenciais de caráter tradicional (como as APAEs e Pestalozzis). Durante décadas, essas instituições centralizaram o atendimento a esse público, operando em um modelo substitutivo à escola comum.

A disputa pelo direcionamento das verbas públicas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) exemplifica essa tensão. Enquanto a ala alinhada a Salamanca defendia que os recursos deveriam financiar a infraestrutura e a acessibilidade das escolas públicas, setores privatistas e assistenciais pressionavam pela manutenção de repasses para manter seus centros segregados. Esse cabo de guerra demonstra que a tradução prática de Salamanca no Brasil não foi um processo puramente técnico, mas uma arena de disputa política e ideológica intensa sobre o papel do Estado e o conceito de direito à educação.

A Reconfiguração do Espaço Escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Uma das consequências práticas mais visíveis da Declaração de Salamanca nas escolas brasileiras foi a alteração de sua arquitetura física e pedagógica. O conceito de escola inclusiva exigiu que o ambiente escolar deixasse de ser um espaço padronizado para corpos e mentes padronizados, transformando-se em um território multifacetado.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)

A materialização mais expressiva dessa mudança pedagógica foi a criação e a disseminação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Equipadas com computadores, softwares de acessibilidade, lupas eletrônicas, jogos pedagógicos adaptados, materiais em Braille e em Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), as SRM tornaram-se o quartel-general da inclusão nas escolas públicas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado nessas salas, quebra a lógica do modelo clínico-médico que historicamente patologizava o aluno. No modelo do AEE inspirado

em Salamanca, o foco não é a "cura" ou a "normalização" do estudante, mas sim a identificação e a eliminação das barreiras arquitetônicas, comunicacionais e metodológicas que impedem a sua aprendizagem no turno regular. O aluno frequenta a sala comum com seus pares cronológicos e, no contraturno, recebe o suporte específico do professor especialista em AEE.

O Desafio da Acessibilidade Arquitetônica e Atitudinal

Se, por um lado, as SRM se espalharam pelo país, por outro, a acessibilidade física das edificações escolares continua a ser um calcanhar de Aquiles estrutural. Muitas escolas públicas e privadas operam em prédios antigos que passaram apenas por reformas cosméticas — como a construção de rampas íngremes demais ou a instalação de banheiros adaptados que servem de depósito de limpeza.

Mais grave do que a barreira física é a barreira atitudinal. A Declaração de Salamanca alertava que a mudança mais difícil seria a de mentalidade. Na prática, a presença física do aluno com deficiência na escola regular muitas vezes não se traduz em inclusão social. Casos de isolamento na hora do recreio, exclusão de atividades extracurriculares e a persistência de olhares baseados na caridade ou na incapacidade revelam que a arquitetura das relações humanas nas escolas ainda necessita de profunda desconstrução.

A Formação de Professores e a Prática Pedagógica no Chão da Escola

O sucesso prático das diretrizes de Salamanca repousa integralmente sobre a figura do professor. No entanto, é justamente no campo da formação docente e das condições de trabalho pedagógico que se concentram os maiores abismos entre a teoria documental e a realidade das salas de aula brasileiras.

O Abismo na Formação Inicial e Continuada

A maioria dos professores que hoje atuam na Educação Básica no Brasil passou por cursos de licenciatura que negligenciaram o debate sobre a inclusão. Quando existente, a temática da Educação Especial costumava ser resumida a uma disciplina isolada de poucas horas, focada em aspectos estritamente médicos ou biológicos das deficiências, sem oferecer ferramentas didáticas reais para o manejo de uma classe heterogênea.

Essa lacuna na formação inicial gera um sentimento generalizado de angústia, impotência e frustração no corpo docente. O professor da classe comum frequentemente alega "não estar preparado" para receber o aluno com deficiência, uma queixa legítima que reflete a ausência de políticas consistentes de formação continuada em serviço. Sem a devida apropriação teórica e prática dos princípios de Salamanca, o docente tende a reproduzir o modelo da exclusão

disfarçada, permitindo a permanência do aluno em sala, mas deixando-o à margem das atividades pedagógicas propostas para o restante da turma.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Para superar esse impasse, a literatura pedagógica contemporânea tem buscado aplicar as diretrizes de Salamanca por meio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA parte do princípio de que os planos de aula devem ser estruturados desde o início para atender à diversidade humana, oferecendo múltiplas formas de engajamento, múltiplos meios de representação do conteúdo e múltiplas formas de ação e expressão por parte dos alunos.

Na prática cotidiana, isso significa que a flexibilização curricular não deve ser uma "colcha de retalhos" feita às pressas para um único aluno, mas sim uma estratégia de ensino rica e diversificada que beneficie toda a turma. Quando um professor utiliza recursos visuais, textuais, táteis e auditivos para explicar um conceito de Geografia ou Matemática, ele não está apenas incluindo o aluno cego ou autista; ele está ampliando as rotas de aprendizagem de todos os estudantes da sala. Salamanca pretendia exatamente isso: revolucionar a pedagogia geral, e não apenas criar uma "pedagogia especial" paralela.

O Fenômeno da "Inclusão Marginal" e a Figura do Cuidador

Um dos desdobramentos práticos mais controversos e menos previstos em toda a sua complexidade pelos formuladores da Declaração de Salamanca foi a emergência da figura do profissional de apoio escolar, popularmente conhecido como cuidador, mediador ou tutor.

A Terceirização da Responsabilidade Pedagógica

Com a chegada massiva de alunos com graves comprometimentos motores, de comunicação ou de comportamento (como em casos severos de Transtorno do Espectro Autista - TEA), as redes de ensino viram-se obrigadas a contratar assistentes de apoio. A função primordial desse profissional deveria ser o auxílio na locomoção, higiene e alimentação, conforme preconiza a Lei Brasileira de Inclusão.

Contudo, na prática de muitas escolas, operou-se um fenômeno perverso de "inclusão marginal": o professor regente da classe afasta-se da responsabilidade pedagógica sobre o aluno com deficiência, delegando-a integralmente ao cuidador. Este profissional, que na maioria das vezes recebe salários baixos, possui vínculos de trabalho precários e não tem formação pedagógica, passa a ser o responsável por criar tarefas, aplicar avaliações e decidir o que o estudante vai ou não aprender.

Essa dinâmica desvirtua completamente o preceito de Salamanca. O aluno passa a viver

uma situação de segregação interna: está fisicamente dentro da sala de aula comum, mas pedagogicamente isolado, confinado a uma "ilha" de atendimento exclusivo mantida pelo cuidador no fundo da sala. A inclusão, neste cenário, reduz-se a uma formalidade burocrática de cumprimento de matrícula, esvaziando-se de seu sentido de convivência e desenvolvimento intelectual compartilhado.

Avaliação, Currículo e a Lógica Meritocrática

A operacionalização prática da Declaração de Salamanca colide frontalmente com a estrutura macroeconômica e gerencial que passou a dominar os sistemas de ensino mundiais e nacionais a partir dos anos 1990: a lógica das avaliações em larga escala e o gerencialismo meritocrático.

O Choque entre Salamanca e o Gerencialismo Educacional

Enquanto Salamanca propõe uma escola acolhedora, focada nos ritmos individuais, na cooperação e na valorização dos progressos subjetivos de cada estudante, as políticas de gestão pública educacional passaram a exigir eficiência mercadológica, padronização e ranqueamento. Índices como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no Brasil, alimentados por exames padronizados como a Prova Brasil e o Saeb, exercem uma pressão esmagadora sobre as escolas e diretores por resultados numéricos homogêneos.

Esse ecossistema meritocrático gera uma contradição estrutural. As escolas são cobradas para serem inclusivas, mas, simultaneamente, os mecanismos de avaliação institucional não computam adequadamente os avanços pedagógicos dos alunos da Educação Especial. Um estudante com paralisia cerebral que aprende a se comunicar por meio de comunicação alternativa representa uma vitória pedagógica extraordinária para a escola; contudo, esse avanço é invisível para as métricas frias dos exames de múltipla escolha estaduais ou federais.

A Urgência de Práticas Avaliativas Flexíveis e Inclusivas

Para que as consequências práticas de Salamanca sobrevivam a essa pressão gerencial, torna-se imperativo redesenhar os sistemas de avaliação interna das escolas. A avaliação do aluno com necessidades específicas não pode ter um caráter punitivo ou meramente classificatório. Ela precisa ser processual, formativa e diagnóstica.

O currículo também não pode ser visto como uma lista inflexível de conteúdo a serem memorizados sob prazos rígidos. A prática inclusiva exige diferenciar o currículo comum, adaptando objetivos, metodologias e critérios de êxito. A resistência de setores conservadores da educação, que enxergam nessas adaptações uma suposta "perda de rigor" ou "facilitacionismo",

demonstra que o paradigma de Salamanca exige desbancar a própria essência excludente e competitiva sobre a qual a escola moderna foi historicamente edificada.

A Perspectiva da Intersetorialidade: Saúde, Assistência e Educação

A Declaração de Salamanca deixou explícito que a educação inclusiva não se constrói apenas dentro dos muros da escola; ela demanda uma articulação intersetorial abrangente, envolvendo as políticas de saúde, assistência social, trabalho e direitos humanos. No cenário brasileiro, a operacionalização dessa rede intersetorial revela avanços pontuais, mas também graves falhas de coordenação.

A Relação Complexa com o Modelo Médico e a Saúde

Durante muito tempo, o destino do aluno com deficiência na escola dependia exclusivamente de um laudo médico (CID). Embora a perspectiva social da deficiência — consolidada por Salamanca e pela Convenção da ONU de 2006 — defenda que a deficiência resulta da interação entre os impedimentos do corpo e as barreiras do ambiente, a burocracia escolar brasileira ainda permanece "laudo Centrica".

Muitas redes de ensino condicionam a oferta de AEE ou de profissionais de apoio à apresentação de um laudo médico atualizado. Essa prática cria uma barreira de acesso catastrófica, visto que o Sistema Único de Saúde (SUS) enfrenta imensas filas de espera para consultas com neuropediatras, psiquiatras e psicólogos. O aluno, portanto, é duplamente penalizado: pela falta de assistência médica ágil e pelo bloqueio de seus direitos pedagógicos em decorrência dessa ausência documental.

Para que Salamanca se efetive na prática, a escola precisa dialogar horizontalmente com os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e os centros de reabilitação. O plano de desenvolvimento individual do aluno deve integrar os saberes do professor de AEE, do terapeuta ocupacional, do fonoaudiólogo e da família, superando a histórica queda de braço entre o modelo estritamente médico e o modelo estritamente pedagógico.

A Articulação com a Assistência Social

O papel do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) também é vital para a sustentabilidade da inclusão escolar. Famílias de baixa renda com crianças com deficiência enfrentam vulnerabilidades extremas. O acesso ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), por exemplo, é muitas vezes o fator que garante a segurança alimentar e a possibilidade de transporte para que a criança frequente a escola.

Quando a assistência social e a escola não se comunicam, as faltas recorrentes e a evasão escolar desse público são tratadas de forma punitiva ou negligenciadas, quando na verdade deveriam disparar uma rede de proteção e suporte socioassistencial à família.

Desafios Contemporâneos e Riscos de Retrocesso

O exame das consequências práticas de Salamanca não pode desconsiderar o panorama político recente e as novas configurações sociais que tensionam o direito à educação inclusiva no século XXI. A estabilidade das conquistas históricas tem sido colocada à prova por discursos que tentam reabilitar o modelo segregador sob novas roupagens.

O Decreto nº 10.502/2020 e a Tentativa de Contrarreforma

Um dos episódios mais marcantes e recentes dessa tensão no Brasil foi a promulgação do Decreto Federal nº 10.502 em setembro de 2020, que instituiu a "Nova Política Nacional de Educação Especial". O texto do decreto abria caminho para o retorno do financiamento público a escolas especiais e incentivava a criação de salas e escolas especializadas para alunos que, supostamente, "não se beneficiariam" da escola regular inclusiva.

Esse movimento foi amplamente denunciado por movimentos sociais, pesquisadores e juristas como uma violação frontal da Declaração de Salamanca e do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Os críticos apontaram que a medida desresponsabilizava o Estado de investir na melhoria da escola pública comum, empurrando novamente os alunos com deficiência para os guetos assistenciais.

A posterior suspensão do decreto pelo Supremo Tribunal Federal (STF) evidenciou que a defesa da escola inclusiva no Brasil exige vigilância jurídica permanente, pois os avanços estruturais nunca estão completamente imunes a ventos políticos conservadores e a pressões econômicas de cunho privatista.

A Inclusão na Era Digital: O Novo Filtro da Exclusão

Outro desafio emergente diz respeito à transformação digital da educação, acelerada globalmente de forma drástica. A digitalização das salas de aula, o uso de plataformas de ensino remoto e a incorporação de ferramentas de inteligência artificial trazem promessas de personalização do ensino, mas também criam novas e sofisticadas formas de exclusão.

Se as plataformas digitais de ensino não forem programadas desde a sua base com recursos robustos de acessibilidade (como leitores de tela eficientes, legendagem automática de qualidade, comandos por voz e interfaces simplificadas), os alunos com deficiência visual, auditiva ou intelectual serão novamente empurrados para as margens do processo educativo. O direito ao

acesso físico à escola, preconizado em Salamanca em 1994, desdobra-se hoje no direito fundamental ao acesso digital equitativo.

8. O Olhar da Literatura Nacional: Contribuições Teóricas para a Prática

A compreensão das consequências práticas da Declaração de Salamanca no Brasil é enriquecida por uma sólida produção acadêmica nacional. Pesquisadores de diversas universidades públicas e centros de pesquisa têm se dedicado a esmiuçar o cotidiano escolar, fornecendo os subsídios teóricos necessários para evitar o esvaziamento do debate.

A Denúncia da Precarização e a Defesa da Autonomia

Autores como Mantoan e Carvalho figuram como referências fundamentais na defesa intransigente da escola comum para todos. Mantoan sustenta que a inclusão exige uma ruptura radical com as práticas de categorização e homogeneização do ensino, argumentando que a presença da diferença na sala de aula é a força motriz para a renovação de toda a pedagogia.

Por outro lado, pesquisadores como Glat, Bueno e Ferreira trazem contribuições cruciais ao analisar as condições concretas de trabalho das redes de ensino. Suas pesquisas alertam para o risco de transformar a inclusão em uma retórica vazia se ela não for acompanhada por investimentos massivos em infraestrutura, salários dignos para os professores, redução do número de alunos por turma e suporte técnico contínuo.

Essa literatura crítica nacional impede que a Declaração de Salamanca seja tratada como um fetiche documental, lembrando constantemente que os direitos conquistados no papel só ganham vida por meio de financiamento público sério e valorização do trabalho docente.

Conclusão: O Devir da Escola Inclusiva

Ao refletir sobre as consequências práticas da Declaração de Salamanca após mais de trinta anos de sua publicação, conclui-se que o saldo histórico é inequivocamente positivo, embora marcado por contradições agudas e promessas ainda não cumpridas. Salamanca cumpriu a missão histórica de deslegitimar a segregação educacional. Ela retirou as pessoas com deficiência da invisibilidade dos lares e dos asilos e assegurou-lhes o estatuto de sujeitos de direito de habitar o espaço público e comum da escola.

No Brasil, os avanços materiais são palpáveis: milhões de matrículas efetuadas na rede regular de ensino, milhares de Salas de Recursos Multifuncionais implantadas, consolidação de um aparato legal protetivo e a inserção definitiva da temática da diversidade nos cursos de formação e nos debates sociais. A ideia de que uma criança com deficiência deve frequentar a mesma escola que seus irmãos e vizinhos tornou-se um consenso ético que a sociedade brasileira já não aceita

negociar.

Contudo, os desafios práticos permanecem monumentais. A persistência de práticas de exclusão interna, a precariedade da formação e das condições de trabalho dos professores, a precarização gerada pela figura do cuidador desqualificado pedagogicamente e as tentativas recorrentes de retrocesso político demonstram que a escola inclusiva não é uma obra concluída. Ela é um processo dinâmico, um "devir" constante que exige monitoramento, financiamento continuado e, acima de tudo, coragem social para refundar as bases de um sistema de ensino que ainda supervaloriza a competição e a padronização em detrimento da solidariedade e da singularidade humana.

A Declaração de Salamanca, portanto, não deve ser vista como um monumento do passado a ser contemplado, mas sim como uma agenda inacabada, um manifesto vivo que continua a convocar gestores, educadores, famílias e comunidades a lutar por uma escola onde a diferença não seja um obstáculo a ser tolerado, mas a própria matéria-prima da riqueza humana e pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Cortez, 1993.

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

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, Windyz Brazão. A formação de professores para a inclusão escolar: alguns dilemas conceituais e práticos. In: GLAT, Rosana (Org.). Educação Inclusiva: cultura e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Oliveira. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). Educação Inclusiva: cultura e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar: análise de diretrizes federais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Política educacional: impasses, opções e alternativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SKLIAR, Carlos (Org.). A epistemologia da herança: reflexões sobre a alteridade nas políticas e práticas educativas. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 11-23, 1999.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Autor(a): Jair de Assis Filho

RESUMO

Este artigo analisa o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como ferramenta fundamental para a efetivação da inclusão escolar na educação especial brasileira. O estudo examina o papel do AEE na garantia de acesso à educação de qualidade para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O AEE, realizado preferencialmente em salas de recursos multifuncionais, constitui serviço complementar ao ensino regular, oferecendo recursos, estratégias pedagógicas e tecnologias assistivas para superar barreiras à aprendizagem e participação escolar. A pesquisa evidencia que o AEE favorece o desenvolvimento da autonomia, comunicação e competências acadêmicas dos estudantes, fortalecendo sua inclusão escolar e social. Entretanto, identifica desafios relacionados à formação profissional inadequada, insuficiência de recursos materiais e humanos, infraestrutura escolar limitada e barreiras atitudinais que comprometem a qualidade dos serviços. Conclui-se que o Atendimento Educacional Especializado representa mecanismo indispensável de garantia do direito à educação, exigindo investimentos contínuos em formação profissional, tecnologias assistivas e políticas públicas para a construção de escolas mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a valorização da diversidade humana.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Educação Especial; Acessibilidade; Inclusão Escolar; Tecnologias Assistivas.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa uma das mais importantes conquistas sociais e educacionais das últimas décadas. Seu principal objetivo consiste em garantir que todos os estudantes tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sensoriais ou sociais.

Historicamente, pessoas com deficiência enfrentaram diversas formas de exclusão educacional. Durante muitos anos, predominou o modelo segregacionista, no qual esses estudantes eram encaminhados para instituições especializadas e afastados do convívio com os demais alunos.

Com o avanço das políticas públicas voltadas à inclusão, surgiu a necessidade de desenvolver estratégias capazes de garantir a participação efetiva desses estudantes nas escolas regulares. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado passou a ocupar posição de destaque no sistema educacional brasileiro.

O AEE constitui um serviço pedagógico destinado a apoiar o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Sua função não é substituir o ensino regular, mas oferecer recursos e estratégias complementares que favoreçam a aprendizagem e a participação escolar.

A legislação brasileira reconhece a importância desse atendimento como instrumento de promoção da igualdade de oportunidades educacionais. Diversos documentos normativos estabelecem diretrizes para sua implementação e funcionamento.

Apesar dos avanços observados, ainda existem desafios relacionados à oferta do serviço, à formação dos profissionais e à disponibilidade de recursos pedagógicos adequados.

Diante desse cenário, torna-se relevante analisar o papel do Atendimento Educacional Especializado como ferramenta de inclusão escolar e compreender sua contribuição para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e inclusivos.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira. Sua finalidade é assegurar recursos e serviços capazes de atender às necessidades específicas dos estudantes público-alvo dessa modalidade.

O Atendimento Educacional Especializado surgiu como estratégia para garantir suporte pedagógico aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou importantes diretrizes para a organização do AEE no sistema educacional brasileiro.

Esse atendimento é realizado preferencialmente em salas de recursos multifuncionais, equipadas com materiais, equipamentos e tecnologias assistivas destinados ao desenvolvimento

das potencialidades dos estudantes.

O AEE possui caráter complementar ou suplementar ao ensino regular. Isso significa que ele não substitui as atividades desenvolvidas em sala de aula comum, mas oferece apoio específico para superar barreiras à aprendizagem.

Entre suas principais funções está a identificação das necessidades educacionais dos estudantes e a elaboração de estratégias adequadas para promover sua participação escolar.

As tecnologias assistivas desempenham papel fundamental nesse processo. Recursos como softwares de acessibilidade, leitores de tela, materiais adaptados e sistemas alternativos de comunicação ampliam as possibilidades de aprendizagem.

A acessibilidade constitui um dos princípios centrais do Atendimento Educacional Especializado. O objetivo é garantir que todos os estudantes possam participar das atividades escolares com autonomia e igualdade de condições.

O profissional responsável pelo AEE deve possuir formação adequada para identificar necessidades específicas e desenvolver intervenções pedagógicas compatíveis com as características de cada estudante.

A formação continuada dos professores representa um fator essencial para a qualidade do atendimento. A atualização constante permite acompanhar avanços teóricos e metodológicos relacionados à educação inclusiva.

Outro aspecto importante refere-se ao trabalho colaborativo entre o professor do AEE e os docentes da sala regular. Essa parceria favorece a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes.

A comunicação entre escola e família também desempenha papel relevante na inclusão escolar. O envolvimento dos responsáveis contribui para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e fortalece o processo educativo.

As salas de recursos multifuncionais representam um dos principais espaços de realização do Atendimento Educacional Especializado. Nesses ambientes, os estudantes têm acesso a materiais adaptados e recursos específicos para suas necessidades.

O planejamento das atividades deve considerar as potencialidades e dificuldades individuais de cada aluno, respeitando seu ritmo e suas formas de aprendizagem.

O AEE busca desenvolver habilidades relacionadas à autonomia, comunicação, mobilidade e participação social dos estudantes.

A inclusão escolar beneficia não apenas os alunos atendidos, mas toda a comunidade

escolar. A convivência com a diversidade contribui para a formação de valores relacionados ao respeito, à empatia e à solidariedade.

Entretanto, a implementação do Atendimento Educacional Especializado ainda enfrenta desafios em diversas regiões do país.

A insuficiência de recursos materiais e humanos pode comprometer a qualidade dos serviços oferecidos.

Em algumas instituições, a falta de formação específica dificulta a atuação dos profissionais responsáveis pelo atendimento.

Questões relacionadas à infraestrutura escolar também podem limitar a acessibilidade e a participação plena dos estudantes.

Além disso, barreiras atitudinais continuam representando obstáculos significativos para a efetivação da inclusão.

Preconceitos e estereótipos podem influenciar negativamente a forma como os estudantes público-alvo da Educação Especial são percebidos e atendidos.

A superação dessas barreiras exige ações permanentes de conscientização e formação de toda a comunidade escolar. O desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas constitui um dos principais objetivos das políticas educacionais contemporâneas. As metodologias ativas favorecem a participação dos estudantes e ampliam as oportunidades de aprendizagem para todos.

O uso de recursos diversificados contribui para atender diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. A avaliação inclusiva representa outro aspecto importante do processo educacional. Ela deve considerar as características individuais dos estudantes e valorizar seus avanços.

A construção de ambientes educacionais inclusivos depende do comprometimento de gestores, professores, famílias e sociedade. A educação inclusiva não se limita ao acesso à escola, mas envolve a garantia de participação, aprendizagem e desenvolvimento integral.

O Atendimento Educacional Especializado constitui importante instrumento para tornar esse objetivo uma realidade. Sua atuação fortalece os princípios da equidade e da valorização da diversidade, contribuindo para uma educação mais democrática.

As políticas públicas voltadas à inclusão devem continuar sendo fortalecidas para ampliar a oferta e a qualidade dos serviços especializados. O investimento em formação profissional e tecnologias assistivas representa condição essencial para o aprimoramento do atendimento.

A inclusão escolar deve ser compreendida como um compromisso coletivo com a promoção dos direitos humanos e da cidadania. Nesse contexto, o AEE assume papel estratégico na

construção de uma sociedade mais justa e acessível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada demonstra que o Atendimento Educacional Especializado constitui uma ferramenta indispensável para a efetivação da educação inclusiva no contexto brasileiro.

Seu papel vai além da oferta de recursos pedagógicos, contribuindo para a eliminação de barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Os resultados deste estudo evidenciam que o AEE favorece o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e das competências acadêmicas dos estudantes, fortalecendo sua inclusão escolar e social.

Entretanto, ainda existem desafios relacionados à formação profissional, à infraestrutura e à disponibilidade de recursos especializados, aspectos que exigem investimentos contínuos por parte dos gestores educacionais e das políticas públicas.

Conclui-se que o Atendimento Educacional Especializado representa um importante mecanismo de garantia do direito à educação, contribuindo para a construção de escolas mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a valorização da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

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

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

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019.

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

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2018.

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

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

ESTUDANDO A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM: PRINCIPAIS CORRENTES TEÓRICAS DO SÉCULO XX

Autor(a): Ester Priscila Romero

RESUMO

Este artigo analisa a complexa e intrínseca relação entre os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem, dois pilares fundamentais da psicologia educacional e da pedagogia. O objetivo central é discutir as principais correntes teóricas que moldaram a compreensão dessa interface ao longo do século XX e suas repercussões nas práticas pedagógicas contemporâneas. Para tanto, examinam-se as perspectivas teóricas de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, contrapondo suas visões sobre o papel do amadurecimento biológico, da interação social e da afetividade no ambiente escolar. O texto investiga o impacto do binarismo tradicional na educação brasileira e discute a necessidade de superá-lo por meio de uma abordagem integradora. Apoiado em uma robusta revisão da literatura científica nacional, o artigo debate os desafios atuais do ambiente escolar frente às novas tecnologias e à diversidade de ritmos cognitivos. Conclui-se que o desenvolvimento e a aprendizagem não operam de forma isolada ou linear. Eles constituem um sistema dinâmico, dialético e contínuo, onde o ensino intencional atua como o principal motor da emancipação intelectual e social do sujeito.

Palavras-chave: Relação Intrínseca; Práticas Pedagógicas; Diversidades.

INTRODUÇÃO

A compreensão de como o ser humano se desenvolve e de como ele aprende constitui o núcleo duro das investigações científicas que alimentam a psicologia, a biologia e a educação. Longe de ser um debate puramente abstrato de gabinete acadêmico, a definição da mecânica que une desenvolvimento e aprendizagem determina diretamente o desenho das políticas educacionais, a organização das estruturas curriculares, a arquitetura das salas de aula e a própria postura do educador diante do educando. Historicamente, a forma como os sistemas de ensino

respondem à pergunta "o aluno não aprende porque não se desenvolveu, ou não se desenvolve porque não lhe foi oportunizado aprender?" define o sucesso ou o fracasso de sucessivas gerações de estudantes.

O ser humano, diferentemente de outras espécies animais que nascem com aparatos instintivos quase que completamente programados para a sobrevivência biológica imediata, caracteriza-se por um inacabamento congênito. Esse inacabamento, longe de se traduzir em uma desvantagem, constitui a nossa maior força evolutiva: a plasticidade e a capacidade de ser moldado pela cultura, pela linguagem e pelo ambiente social. O desenvolvimento humano, portanto, não pode ser reduzido a um mero cronograma de maturação orgânica comandado pelo código genético. Ele é um processo histórico e culturalmente situado.

É precisamente nesse espaço aberto pelo inacabamento biológico que a aprendizagem se instala como a atividade humana por excelência. A aprendizagem é o mecanismo pelo qual o indivíduo se apropria do patrimônio cultural, científico e tecnológico acumulado pela humanidade ao longo de milênios. Ao aprender a falar, a ler, a computar dados, a manejar ferramentas ou a interpretar conceitos científicos abstratos, o sujeito altera a sua própria estrutura cognitiva e biológica.

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem apresenta-se como um movimento dialético de interpenetração mútua. O objetivo deste artigo é mapear os contornos teóricos e práticos dessa interface, oferecendo subsídios críticos para que educadores e pesquisadores possam qualificar o ato pedagógico no chão da escola.

O Paradigma Construtivista de Jean Piaget: A Maturação como Condição

Para compreender o panorama das discussões sobre desenvolvimento e aprendizagem, é obrigatório analisar a monumental obra do biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget. Embora sua produção tenha se desenvolvido na Europa, o piagetianismo encontrou no Brasil, a partir da década de 1970, um solo extremamente fértil, passando a exercer uma influência hegemônica na formação de professores e na elaboração de propostas curriculares oficiais.

A Epistemologia Genética e os Estágios de Desenvolvimento

Piaget dedicou sua vida a responder a uma pergunta de natureza essencialmente epistemológica: como o conhecimento humano é construído? Adotando uma perspectiva interacionista e construtivista, ele recusou tanto o apriorismo (que defende que o conhecimento já

nasce com o indivíduo) quanto o empirismo (que enxerga o sujeito como uma folha em branco preenchida passivamente pelos estímulos externos). Para Piaget, o conhecimento é o resultado de uma interação ativa entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

O desenvolvimento cognitivo, na ótica piagetiana, é postulado como uma sucessão de estágios ou períodos universais, fixos e invariantes na sua ordem de sucessão. Esses estágios — a saber: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório concreto (7 a 11/12 anos) e operatório formal (a partir da adolescência) — caracterizam-se por estruturas lógicas internas específicas que determinam a capacidade de raciocínio do indivíduo em cada momento de sua vida.

Subordinação da Aprendizagem ao Desenvolvimento

A principal consequência teórica desse modelo para o tema central deste estudo reside no fato de que, no sistema piagetiano, a aprendizagem está essencialmente subordinada ao desenvolvimento. Para que um indivíduo possa aprender um determinado conceito científico ou realizar uma operação lógica complexa, é condição indispensável que ele já tenha desenvolvido as estruturas mentais de suporte necessárias. Em termos simples: o amadurecimento biológico e a equilíbrio das estruturas cognitivas internas criam as pré-condições para a aprendizagem.

A aprendizagem, na teoria de Piaget, ocorre de maneira restrita por meio dos mecanismos de assimilação e acomodação. A assimilação é o processo pelo qual o sujeito interpreta os elementos do meio exterior utilizando as estruturas cognitivas que ele já possui. Quando o estímulo do meio resiste à assimilação simples, gera-se um estado de conflito cognitivo ou desequilíbrio.

Para recuperar a harmonia mental, o sujeito é forçado a modificar suas estruturas internas, processo denominado acomodação. A síntese desse movimento resulta na equilíbrio majorante, que eleva o pensamento a um novo patamar de complexidade. No entanto, se o desafio pedagógico proposto estiver muito além do estágio atual de desenvolvimento do aluno, a assimilação torna-se impossível, resultando em uma recusa cognitiva ou em uma memorização puramente mecânica e sem sentido prático.

A Perspectiva Sócio-Histórica de Lev Vygotsky: A Aprendizagem Promove o Desenvolvimento

Em oposição teórica e metodológica direta à subordinação proposta por Piaget, ergue-se a Psicologia Histórico-Cultural, formulada pelo psicólogo bielorrusso Lev Semenovitch Vygotsky no

início do século XX. O pensamento de Vygotsky, introduzido de forma sistemática no ambiente acadêmico brasileiro a partir dos anos 1980, promoveu uma verdadeira revolução copernicana ao inverter os termos da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

O Papel dos Signos e dos Instrumentos Culturais

Vygotsky parte das premissas do materialismo histórico e dialético para defender que as funções psicológicas superiores (como a atenção voluntária, a memória deliberada, o pensamento abstrato e a linguagem) não emergem de forma espontânea a partir do amadurecimento orgânico do cérebro. Elas são o resultado da internalização de atividades sociais, mediadas por instrumentos e signos desenvolvidos culturalmente.

O desenvolvimento humano, para Vygotsky, realiza-se ao longo de duas linhas filogenéticas distintas: a linha biológica (processos de maturação elementares compartilhados com outros animais) e a linha cultural (as transformações das funções elementares em funções superiores por meio da vida em sociedade). A aprendizagem socialmente organizada é, por definição, o principal mecanismo gerador dessa segunda linha de desenvolvimento.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

O conceito mais célebre e pedagogicamente produtivo da obra vygotskyana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) — frequentemente traduzida também como Zona de Desenvolvimento Iminente. Vygotsky postulou que, para compreender plenamente o estado cognitivo de uma criança, não basta olhar para aquilo que ela já é capaz de realizar sozinha de forma independente (o chamado Nível de Desenvolvimento Real). É preciso mapear aquilo que ela consegue fazer e resolver com a ajuda, o suporte, a mediação e a orientação de um adulto ou de um parceiro mais experiente da mesma idade (o Nível de Desenvolvimento Potencial).

A distância compreendida entre o Nível Real e o Nível Potencial constitui a Zona de Desenvolvimento Proximal. A ZDP define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação; são as funções que estão em estado embrionário. A partir desse constructo, Vygotsky formula sua tese central: a aprendizagem boa é aquela que se adianta ao desenvolvimento, que se dirige à ZDP do estudante, puxando e estimulando os processos cognitivos latentes a se consolidarem.

Enquanto Piaget orientava o educador a esperar que a estrutura mental estivesse madura para só então introduzir o conteúdo, Vygotsky afirma que o ensino intencional estimula, provoca e

cria os processos de desenvolvimento. A aprendizagem, portanto, não acompanha passivamente o desenvolvimento; ela o lidera.

A Psicogenética de Henri Wallon: A Integração entre Cognição e Afetividade

Para evitar que o debate sobre desenvolvimento e aprendizagem fique polarizado em um binarismo reducionista entre biologia e sociedade, a teoria psicogenética do médico e filósofo francês Henri Wallon oferece uma terceira via teórica integradora de imenso valor científico e pedagógico. A obra de Wallon, caracterizada por uma visão holística e profundamente humanista da infância, lembra à educação que o aluno não se resume a uma "mente que computa dados" ou a um "organismo que responde a estímulos sociais".

A Abordagem Dimensional do Sujeito

Wallon defende que o desenvolvimento humano se processa de forma integrada ao longo de quatro dimensões fundamentais que se alternam e se integram continuamente: a afetividade, a cognição, a motricidade e a pessoa (o eu). Para Wallon, é impossível isolar o ato de aprender das condições emocionais e motoras nas quais o sujeito está inserido. O desenvolvimento não se dá de forma linear ou harmônica; ele progride por saltos, crises, conflitos e retrocessos aparentes, marcados pela dominância alternada entre a orientação para o mundo exterior (cognição) e a orientação para o mundo interno (afetividade).

A Emoção como Mediadora da Aprendizagem

Na ótica walloniana, a afetividade não é um mero condimento decorativo da vida escolar, mas sim a base sobre a qual a cognição e a aprendizagem se estruturam. Historicamente, a emoção é a primeira forma de comunicação do bebê com o meio social, manifestada por meio do choro, do sorriso e do tônus muscular. É pela mediação afetiva que a criança estabelece suas primeiras conexões de significado com o mundo das coisas e das pessoas.

Transposta para o ambiente da sala de aula, a teoria de Wallon demonstra que a aprendizagem está diretamente vinculada ao clima relacional instituído entre o professor e os alunos. Um ambiente pedagógico autoritário, hostil, frio ou humilhante gera tensões orgânicas e psicológicas que bloqueiam o funcionamento dos circuitos cognitivos superiores. O medo do erro e a ansiedade paralisam a motricidade e o raciocínio.

Por outro lado, o acolhimento, o respeito à expressividade corporal da criança e o vínculo de

confiança estimulam a curiosidade epistemológica. O desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem quando o sujeito se sente seguro para explorar o desconhecido, o que posiciona a afetividade como um fator de corte indispensável para o sucesso escolar.

O Impacto do Binarismo na Educação Brasileira: Tecnicismo e Espontaneísmo

A transposição das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem para as práticas educacionais brasileiras ao longo das últimas décadas nem sempre ocorreu de forma equilibrada ou isenta de distorções ideológicas. O campo pedagógico nacional foi marcado por oscilações bruscas entre dois extremos nocivos: o tecnicismo mecânico e o espontaneísmo pedagógico.

O Modelo Tecnicista e o Behaviorismo

Durante o período da ditadura militar no Brasil (décadas de 1960 e 1970), o sistema educacional foi colonizado pela pedagogia tecnicista, inspirada no behaviorismo (comportamentalismo) de base skinneriana. Nesse modelo, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem era reduzida a um esquema rígido de estímulo-resposta-reforço. O desenvolvimento era visto como a soma cumulativa de comportamentos operantes adquiridos.

A aprendizagem era entendida como um processo de modelagem de condutas por meio de pacotes instrucionais padronizados, apostilas programadas e avaliações puramente quantitativas. O chão da escola foi esvaziado de reflexão crítica, transformando o professor em um técnico de transmissão e o aluno em um receptor passivo de informações fragmentadas.

O Erro do Espontaneísmo Construtivista

Como reação legítima ao sufocamento tecnicista, a abertura política dos anos 1980 trouxe consigo a recepção vigorosa do construtivismo. Contudo, em muitas redes de ensino, operou-se uma leitura distorcida e superficial da obra de Jean Piaget, que resultou no chamado "espontaneísmo pedagógico". Sob o pretexto de respeitar o tempo de desenvolvimento da criança e de não interferir em sua autonomia construtiva, o papel de transmissão cultural do professor foi severamente esvaziado.

Propagou-se o mito de que o aluno deveria "descobrir tudo sozinho", bastando que o ambiente fosse minimamente estimulante. O ensino intencional e a correção de erros foram demonizados como práticas autoritárias. O resultado prático dessa distorção romantizada foi catastrófico, especialmente para as classes populares, que dependem exclusivamente da escola

pública para acessar os códigos formais da leitura, da escrita e da ciência. O espontaneísmo ignorou que o desenvolvimento das funções complexas exige intervenção pedagógica vigorosa, estruturada e deliberada, e não o simples abandono do aluno à sua própria sorte biológica.

A Neuroplasticidade e as Contribuições da Neurociência Cognitiva

No século XXI, as discussões clássicas sobre desenvolvimento e aprendizagem ganharam um aliado metodológico e conceitual de peso: as neurociências. Longe de validar determinismos biológicos do passado, o imageamento cerebral moderno e as pesquisas em neurobiologia vieram referendar empiricamente as teses interacionistas e sociais de Vygotsky e Piaget.

O Cérebro como Sistema Aberto e Maleável

O conceito central que unifica a biologia à pedagogia contemporânea é o da neuroplasticidade — a capacidade do sistema nervoso de alterar sua estrutura morfológica e fisiológica em resposta a estímulos ambientais, experiências e processos de aprendizagem. O cérebro humano não é um circuito rígido de fiação imutável; ele é um órgão em permanente reconstrução.

Cada vez que um estudante se engaja em um processo de aprendizagem desafiador — seja decodificando os fonemas da linguagem escrita, resolvendo um problema de álgebra linear ou aprendendo a tocar um instrumento musical —, ocorrem sinapses inéditas, fortalecendo redes neurais e promovendo a mielinização das vias de condução de impulsos nervosos. A aprendizagem, portanto, altera a anatomia cerebral. A biologia cria a potência, mas é a experiência pedagógica e cultural que esculpe a arquitetura funcional do cérebro, demonstrando graficamente a tese vygotskyana de que a cultura transforma a natureza orgânica.

Sono, Nutrição e Funções Executivas

As neurociências também têm fornecido subsídios práticos valiosos sobre as variáveis de suporte biológico que afetam o binômio desenvolvimento-aprendizagem. Estudos nacionais e internacionais demonstram o impacto devastador da desnutrição infantil precoce, do estresse tóxico crônico em ambientes familiares vulneráveis e da privação crônica de sono sobre o córtex pré-frontal, região cerebral responsável pelas chamadas Funções Executivas (memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva).

Uma escola que desconhece essas bases biológicas tende a patologizar e medicalizar em

excesso o comportamento de alunos com dificuldades de aprendizagem, rotulando-os precocemente como portadores de distúrbios ou transtornos (como o TDAH), quando, em muitos casos, o que há é a ausência de condições ambientais, emocionais e pedagógicas adequadas para o florescimento da plasticidade cerebral.

O Desafio Contemporâneo: A Mediação Tecnológica e a Cultura Digital

O ecossistema contemporâneo onde ocorrem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e adolescentes foram radicalmente transformado pela onipresença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). A infância e a juventude da era atual são marcadas pela imersão em fluxos ininterruptos de dados, algoritmos de redes sociais e telas interativas.

A Alteração nos Padrões de Atenção e Cognição

A exposição precoce e prolongada a telas digitais tem gerado transformações perceptíveis nos padrões de desenvolvimento cognitivo e comportamental das novas gerações. Pesquisadores nacionais alertam para o fenômeno da fragmentação da atenção. Acostumados à velocidade instantânea dos vídeos curtos e à recompensa dopaminérgica imediata das notificações de redes sociais, muitos estudantes apresentam severas dificuldades de engajamento em atividades de aprendizagem tradicionais que exigem esforço prolongado, leitura densa e pensamento linear profundo.

A escola não pode responder a essa realidade fechando as portas para o mundo digital através de uma postura puramente neologista ou proibitiva, tampouco pode aderir acriticamente à tecnologia como uma panaceia mágica. O desafio prático reside em utilizar as ferramentas digitais não como meros canais de entretenimento passivo, mas como instrumentos de mediação cultural no sentido vygotskyano — ferramentas que ampliam a capacidade de raciocínio, pesquisa, criação e colaboração dos estudantes.

A Urgência do Letramento Digital Crítico

A transição da informação para o conhecimento exige um trabalho intenso de mediação pedagógica. Ter acesso a um mecanismo de busca na internet que retorna milhões de resultados em milissegundos não significa que o aluno aprendeu ou se desenvolveu.

Pelo contrário, sem critérios de curadoria, análise crítica de fontes e capacidade de síntese, a abundância de dados gera sobrecarga cognitiva e desinformação. O papel contemporâneo da

escola na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem passa, obrigatoriamente, por alfabetizar digitalmente os sujeitos, capacitando-os a transformar o caos informacional da internet em saberes estruturados e emancipatórios.

Práticas Avaliativas Inclusivas e Diferenciação Pedagógica

Se o desenvolvimento humano é caracterizado pela diversidade de ritmos, origens culturais e múltiplos estilos de funcionamento cognitivo, a escola não pode continuar operando sob a ilusão de uma sala de aula homogênea e padronizada. A interface entre o desenvolvimento e a aprendizagem exige uma revisão profunda das práticas avaliativas e curriculares.

A Superação da Avaliação Classificatória e Excludente

A avaliação tradicional da aprendizagem, de caráter puramente somativo e classificatório, funciona historicamente como um filtro de exclusão social. Ela baseia-se na premissa falsa de que todos os alunos entram na escola com o mesmo nível de desenvolvimento cultural e que devem atingir exatamente as mesmas metas de aprendizagem sob os mesmos prazos de calendário civil. Essa lógica pune o estudante que necessita de mais tempo ou de rotas didáticas diferenciadas para consolidar um conceito.

Para alinhar a avaliação aos princípios do desenvolvimento integral, torna-se imperativo adotar uma postura de avaliação formativa, processual e diagnóstica. O foco da avaliação deve deslocar-se da comparação do aluno com uma média estatística abstrata da turma para a comparação do aluno consigo mesmo ao longo do tempo. O que importa pedagogicamente é identificar os progressos subjetivos e mapear a ZDP do estudante para ajustar as intervenções de ensino subsequentes.

A Flexibilização e a Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica não consiste em criar um currículo empobrecido para os alunos com dificuldades, mas sim em oferecer múltiplos caminhos de acesso ao conhecimento complexo. Inspirando-se no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o professor deve planejar suas aulas prevendo variadas formas de apresentação dos conteúdos (textos, vídeos, maquetes, experimentos práticos), múltiplos modos de engajamento dos estudantes (trabalho em grupo, projetos de pesquisa individual, jogos educativos) e diversas possibilidades de expressão e avaliação da aprendizagem (provas orais, relatórios escritos, portfólios, criações artísticas). Dessa

forma, respeitam-se os ritmos singulares de desenvolvimento sem abrir mão do rigor científico da aprendizagem.

CONCLUSÃO: Por uma Pedagogia da Intencionalidade Dialética

A imersão profunda no estudo da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem permite extrair conclusões fundamentais para a superação das crises crônicas que afetam a educação brasileira. Fica evidente que qualquer tentativa de isolar esses dois conceitos ou de estabelecer uma causalidade estritamente linear e unidirecional constitui um equívoco teórico de graves consequências práticas para o cotidiano escolar.

O desenvolvimento humano não é um relógio biológico que corre de forma isolada do mundo, esperando pacientemente o momento de aprender; tampouco a aprendizagem é um processo de gravação mecânica de dados em uma mente passiva. Ambos constituem as duas faces de uma mesma moeda: o processo de humanização do sujeito. Eles operam em uma espiral dialética contínua, onde cada nova aprendizagem reorganiza as estruturas de desenvolvimento existentes, abrindo horizontes inéditos para que novas e mais complexas aprendizagens ocorram.

Para a prática docente, essa compreensão resgata a centralidade e a dignidade política do papel do professor. O educador não é um mero "facilitador" passivo que apenas assiste ao desabrochar espontâneo da natureza da criança, nem um burocrata que treina os estudantes para exames padronizados mercadológicos. O professor é o agente mediador intencional por excelência. É através de sua intervenção planejada, de seu afeto estruturante, de sua capacidade de ler a Zona de Desenvolvimento Proximal de seus alunos e de propor desafios cognitivos significativos que a escola cumpre sua função social mais nobre.

Portanto, investir na qualidade da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem nas escolas exige políticas públicas sérias de formação continuada de professores, melhoria substancial das condições materiais de trabalho nas redes de ensino, superação de visões autocêntricas e medicalizantes da infância, e a consolidação de uma pedagogia que enxergue o educando em sua totalidade — como um sujeito que pensa, sente, move-se e transforma o mundo à medida que se apropria dele.

BIBLIOGRAFIA

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

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação. v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de. Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazareth. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Elvira Souza. Desenvolvimento e aprendizagem na infância: a evolução das funções psicológicas superiores. São Paulo: Sobradinho, 2001.

LURIA, Alexander Romanovich; VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

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

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse lá? Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

WALLON, Henri. Evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1993.

O PAPEL DO AMBIENTE FAMILIAR NA MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: A RELEVÂNCIA DO AMBIENTE FAMILIAR NO PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL

Autor(a): Ester Priscila Romero

RESUMO

O presente artigo analisa a relevância do ambiente familiar no processo de musicalização infantil, destacando como as interações sonoras e afetivas estabelecidas no ambiente doméstico contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor da criança. A musicalização na infância não se restringe ao aprendizado técnico de um instrumento, mas engloba a sensibilização e a exploração do universo sonoro. A família atua como o primeiro e principal agente mediador desse processo, por meio de canções de ninar, jogos cantados, audição compartilhada e incentivo à expressão musical espontânea. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada em teóricos da educação musical e da psicologia do desenvolvimento, como Vygotsky, Piaget, Brito e Gainza. Os resultados apontam que um ambiente domiciliar rico em estímulos musicais intencionais e afetivos fortalece os vínculos familiares, otimiza a neuroplasticidade infantil e prepara a base para a posterior educação musical formal. Conclui-se que a conscientização dos pais sobre seu papel ativo como coeducadores musicais é indispensável para a democratização e o pleno aproveitamento dos benefícios da música na primeira infância.

Palavras-chave: Musicalização Infantil; Ambiente Familiar; Desenvolvimento Cognitivo.

INTRODUÇÃO

A infância é um dos períodos mais extraordinários e dinâmicos do desenvolvimento humano. Nos primeiros anos de vida, o cérebro exibe uma plasticidade fenomenal, moldando-se de forma profunda em resposta às experiências, estímulos e interações proporcionadas pelo ambiente. Dentre as diversas linguagens e formas de expressão às quais a criança é exposta, a música destaca-se como uma das manifestações mais precoces, universais e impactantes. Antes mesmo

de dominar a linguagem verbal, o bebê já reage ao ritmo, à entonação, à melodia e ao timbre da voz materna, demonstrando uma sensibilidade musical inata que atua como base para a comunicação humana.

No entanto, o desenvolvimento dessa sensibilidade não ocorre de forma isolada ou puramente biológica. A musicalidade infantil necessita de um solo fértil para florescer, e esse solo é fundamentalmente o ambiente familiar. A família, enquanto célula primeira da sociedade, constitui o universo inicial da criança. É no seio do lar que ocorrem as primeiras trocas afetivas, as primeiras descobertas sensoriais e a construção dos primeiros referenciais culturais. Portanto, o papel da família na musicalização infantil vai muito além da mera aquisição de brinquedos sonoros ou da reprodução mecânica de playlists digitais; trata-se da construção de uma ecologia sonora afetiva que permeia a rotina diária e transforma o ato de ouvir e produzir som em uma ferramenta de vinculação e crescimento.

Historicamente, a música esteve intrinsecamente ligada à vida cotidiana das famílias. Cantigas de roda, acalantos transmitidos de geração em geração e celebrações domésticas faziam parte do tecido social comum. Com o advento da modernidade, da urbanização acelerada e da proliferação de tecnologias digitais de consumo passivo, observa-se frequentemente um fenômeno de terceirização ou de silenciamento das práticas musicais ativas no lar. A música, muitas vezes, passou a ser vista como um produto de consumo ou uma atividade restrita a especialistas e escolas de música formais. Esse cenário gera um distanciamento prejudicial, privando a criança de vivências musicais espontâneas e informais no período em que elas seriam mais benéficas.

Diante desse contexto, o presente artigo propõe uma reflexão profunda e detalhada sobre o papel do ambiente familiar na musicalização de crianças. Busca-se compreender não apenas a música como conteúdo pedagógico, mas como uma linguagem interacional capaz de potencializar o desenvolvimento integral do indivíduo. Investigar-se-á como as práticas musicais caseiras afetam as esferas cognitiva, socioemocional e psicomotora da criança, além de discutir estratégias práticas pelas quais pais e cuidadores podem atuar de forma intencional e lúdica, independentemente de possuírem formação musical técnica.

O problema central que norteia esta investigação pode ser sintetizado na seguinte questão: De que maneira as práticas, atitudes e o ambiente sonoro promovidos pela família influenciam o processo de musicalização e o desenvolvimento global da criança na primeira infância? Para responder a esse questionamento, delineou-se um estudo de revisão bibliográfica que articula contribuições da pedagogia musical, da neurociência aplicada à música e da psicologia do

desenvolvimento, oferecendo um panorama teórico e prático para educadores, psicólogos e, fundamentalmente, para as famílias.

Conceituando a Musicalização Infantil e a Primeira Infância

Para compreender a influência da família, faz-se imperativo, primordialmente, delimitar o que se entende por musicalização infantil. Longe de ser um treinamento precoce voltado à formação de prodígios ou à exatidão técnica na execução de um instrumento específico, a musicalização é o processo de sensibilização e conscientização do indivíduo em relação ao som e à música. Trata-se de despertar o gosto musical, desenvolver a escuta ativa, estimular a expressão corporal e vocal, e promover a apropriação intuitiva dos elementos básicos da linguagem musical: o ritmo, a melodia, a harmonia, o timbre, a intensidade e a duração.

Teca Alencar de Brito, uma das principais referências brasileiras na área, enfatiza que a música é um canal de expressão e cognição integrado à vida da criança. Para a autora, a musicalização infantil deve ser entendida como um processo contínuo de descoberta, onde o corpo, a voz e os objetos do cotidiano tornam-se ferramentas de criação e comunicação sonora. A criança musicalizada não é aquela que decora partituras precocemente, mas aquela que consegue brincar com os sons, que percebe o silêncio, que se move ritmicamente com prazer e que utiliza a música para traduzir seus estados internos.

A primeira infância, período que abrange desde a gestação até os seis anos de idade, representa a janela de oportunidade ideal para esse processo. Sob a ótica da psicologia do desenvolvimento, autores como Jean Piaget demonstraram que, no estágio sensório-motor (de 0 a 2 anos), a inteligência da criança é prática e baseia-se nas percepções sensoriais e nas ações motoras. O bebê conhece o mundo tocando, mordendo, jogando e escutando. Os sons que o cercam são interpretados como dados fundamentais da realidade. Gradativamente, ao transitar para o estágio pré-operatório (de 2 a 7 anos), surge a função simbólica, permitindo que a criança represente mentalmente o mundo. Nesse momento, a música assume um papel lúdico e simbólico crucial: uma canção pode evocar um personagem, uma história ou um sentimento, expandindo drasticamente a capacidade criativa e imaginativa do infante.

A neurociência moderna tem corroborado essas perspectivas psicológicas tradicionais. Estudos de neuroimagem demonstram que a atividade musical é uma das poucas experiências humanas capazes de ativar quase todas as áreas do cérebro simultaneamente. Quando uma criança canta, dança ou manipula um chocalho, áreas responsáveis pelo processamento auditivo,

controle motor, linguagem, memória e emoção entram em conexões síncronas. Esse fenômeno fortalece as conexões sinápticas e promove a mielinização das vias nervosas, otimizando a eficiência cerebral global. Por conseguinte, a estimulação musical precoce funciona como um poderoso catalisador do desenvolvimento neurológico, cujos reflexos se estenderão por toda a vida adulta.

O Lar como o Primeiro Espaço de Aprendizagem e Mediação

A teoria do desenvolvimento sociocultural de Lev Vygotsky postula que o aprendizado humano é um processo eminentemente social, mediado pelo uso de instrumentos e signos culturais. De acordo com Vygotsky, as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no desenvolvimento da criança: primeiro no nível social (interpsicológico) e, posteriormente, no nível individual (intrapsicológico). É por meio da mediação de um adulto ou de um parceiro mais experiente que a criança internaliza as ferramentas de sua cultura. No contexto da música, este fenômeno ganha contornos específicos e de profunda complexidade, uma vez que a linguagem musical opera simultaneamente em campos abstratos e físicos.

A internalização das estruturas melódicas e rítmicas pela criança ocorre a partir de práticas cotidianas compartilhadas no microssistema familiar. A criança não apenas ouve passivamente o som que reverbera no lar, mas ativamente atribui significados a esse estímulo com base na reação e no comportamento dos adultos de referência. Quando os pais demonstram prazer ao escutar determinada melodia ou utilizam o canto para interagir com o filho, eles transmitem uma mensagem implícita de validação cultural da música. A música deixa de ser um mero ruído de fundo e passa a ser codificada pela mente infantil como um elemento valioso, portador de sentido e relevância comunitária.

Neste sentido, o lar funciona como o laboratório de experimentação inaugural onde a criança testa suas hipóteses sonoras sem o medo da punição ou da avaliação formalizada. Ao produzir sons desordenados batendo em superfícies, balbuciar imitando padrões melódicos ouvidos ou ensaiar passos de dança desajeitados, o infante busca a aprovação do olhar dos cuidadores. A resposta positiva dos pais valida essas tentativas exploratórias, encorajando a continuidade do comportamento e estimulando a autoconfiança criativa da criança. Sem essa mediação inicial acolhedora, a expressividade da criança pode ser precocemente inibida pelo silenciamento ou pela indiferença dos adultos.

Aplicando esse conceito à música, compreende-se que o ambiente familiar é o cenário

primordial dessa mediação interpsicológico. Os pais e cuidadores são os primeiros mediadores musicais da criança. Quando uma mãe canta para o seu bebê durante a amamentação ou na hora de dormir, ela não está apenas emitindo frequências sonoras agradáveis; ela está inserindo a criança em um sistema de signos culturais, transmitindo significados estruturados, afetividade e contornos melódicos que serão internalizados pelo bebê.

O conceito de Parenting Musical, amplamente discutido na literatura contemporânea, refere-se ao conjunto de comportamentos, crenças e práticas musicais que os pais adotam em relação aos seus filhos. Esse conceito ressalta que a musicalização domiciliar ocorre de duas maneiras principais: de forma implícita e de forma explícita.

Mediação Implícita: Refere-se à atmosfera sonora geral da casa. É o "banho sonoro" em que a criança está submersa. Inclui as músicas que os pais ouvem para seu próprio lazer, os sons da natureza ou da cidade que adentram o lar, e a atitude geral da família em relação ao silêncio e ao ruído. Uma casa onde a música está presente de forma orgânica e valorizada cria na criança a percepção natural de que a música é um componente valioso da existência humana.

Mediação Explícita: Ocorre quando os pais direcionam intencionalmente atividades musicais para a criança ou com a criança. Exemplos disso incluem cantar diretamente para o filho olhando nos seus olhos, bater palmas no ritmo de uma cantiga, balançar o bebê seguindo o compasso de uma melodia, brincar com instrumentos musicais de brinquedo ou incentivar a criança a cantar e dançar.

Essa mediação familiar é insubstituível porque carrega consigo o componente afetivo. A neurobiologia do afeto demonstra que o aprendizado mediado por emoções positivas e vínculos seguros é fixado de maneira muito mais profunda e duradoura no cérebro infantil. O afeto atua como um lubrificante sináptico: quando a criança se sente segura, amada e acolhida pelos pais durante uma brincadeira musical, os níveis de cortisol (hormônio do estresse) diminuem, enquanto os níveis de dopamina e oxitocina aumentam, maximizando a prontidão cognitiva para absorver e processar as estruturas musicais.

Benefícios Multidimensionais da Musicalização no Ambiente Familiar

A exposição contínua e interativa à música dentro de um ambiente familiar estruturado e acolhedor gera benefícios significativos que reverberam em múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Vamos detalhar as principais áreas impactadas por essa sinergia entre família e música.

Desenvolvimento Cognitivo e Linguístico

A linguagem verbal e a linguagem musical compartilham caminhos neuro anatômicos e mecanismos de processamento semelhantes no cérebro. Ambas exigem a discriminação fina de alturas, timbres, durações e a percepção de padrões rítmicos. Quando os pais cantam cantigas tradicionais ou leem livros rimados cantando, eles estão ajudando a criança a desenvolver a consciência fonológica, que é a capacidade de identificar e manipular os sons estruturais da fala. Esta relação intrínseca entre os domínios musical e verbal ocorre porque, nos estágios iniciais do desenvolvimento pós-natal, a fala é processada pelo bebê primariamente pelas suas características musicais, tais como a entonação (prosódia), o contorno melódico e as variações tímbricas das vozes adultas.

Ao ser imersa em práticas de musicalização domiciliar, a criança exercita continuamente o aparelho auditivo para isolar fonemas de maneira mais precisa. Esta discriminação auditiva apurada reflete-se diretamente na facilidade e rapidez com que o indivíduo aprende a articular palavras complexas e a compreender regras sintáticas implícitas. Ademais, a regularidade rítmica presente nas canções infantis funciona como uma estrutura organizacional cognitiva (ou um "esqueleto temporal") que auxilia o cérebro a ordenar sequências lógicas. Estudos de neuroimagem funcional revelam que a exposição precoce a ritmos métricos bem definidos e marcados pelos pais por meio de palmas ou toques corporais ativa intensamente o córtex pré-frontal e as áreas temporais superiores, áreas intimamente correlacionadas com a segmentação da fala e o processamento da linguagem formal.

Outro aspecto essencial é o impacto da musicalização na flexibilidade cognitiva e nas funções executivas, que incluem a memória de trabalho, o controle inibitório e a alternância de tarefas. Quando a família propõe uma brincadeira em que a criança deve cantar e silenciar subitamente em um comando rítmico, está estimulando diretamente o controle inibitório. A criança precisa frear o impulso motor e vocal para se adequar à regra do jogo musical. Esse treinamento lúdico de autorregulação e controle de impulsos em ambiente seguro desenvolve competências neuro cognitivas fundamentais que serão essenciais no futuro ambiente acadêmico formal, facilitando a concentração de longo prazo e a resiliência intelectual.

Estudos demonstram que crianças criadas em ambientes familiares musicalmente ativos tendem a apresentar:

Aquisição de vocabulário mais precoce e extensa.

Melhor percepção auditiva e capacidade de focar a atenção em estímulos sonoros específicos, filtrando ruídos de fundo (habilidade essencial para o ambiente escolar).

Facilidade no reconhecimento de padrões matemáticos e lógicos, uma vez que a estrutura musical é intrinsecamente organizada de forma matemática (divisões de tempo, compassos, proporções).

Aprimoramento da memória de curto e longo prazo, impulsionado pela memorização de letras, melodias e sequências de movimentos associados às canções.

Desenvolvimento Socioemocional e Afetivo

A música é uma linguagem essencialmente expressiva e emocional. No contexto familiar, ela serve como uma ponte de comunicação quando as palavras faladas ainda não são possíveis ou se mostram insuficientes. O canto materno e paterno possui propriedades reguladoras únicas. Canções de ninar, com tempos lentos e repetições previsíveis, acalmam o sistema nervoso da criança, diminuindo a frequência cardíaca e induzindo ao relaxamento. Por outro lado, músicas mais vivas e rítmicas podem ser usadas para energizar a criança, despertando a alegria e o entusiasmo.

Além disso, a musicalização em família promove a empatia e a sintonia afetiva. O ato de cantar juntos ou mover-se no mesmo ritmo exige coordenação mútua e atenção compartilhada. Esse fenômeno, conhecido na psicologia como "sincronia interpessoal", fortalece o apego seguro entre pais e filhos. A criança aprende a decodificar as emoções expressas na voz e nas expressões faciais dos pais durante a atividade musical, desenvolvendo sua inteligência emocional e sua capacidade de autorregulação.

Desenvolvimento Psicomotor e Corporal

Para a criança pequena, a música não é apenas algo que se ouve, mas algo que se vive com o corpo inteiro. O ritmo musical convida naturalmente ao movimento. Quando estimulada pela família a dançar, saltar, bater palmas, marchar ou tocar pequenos instrumentos de percussão, a criança está aprimorando suas competências psicomotoras de forma lúdica.

Essas atividades promovem o desenvolvimento de:

Motoricidade Grossa: Controle postural, equilíbrio, locomoção e coordenação global ao dançar e acompanhar ritmos rápidos ou lentos.

Motricidade Fina: Coordenação óculo-manual e destreza digital ao pinçar pequenos chocalhos, dedilhar instrumentos de brinquedo ou produzir sons batendo objetos uns nos outros.

Esquema Corporal: Tomada de consciência das partes do próprio corpo, frequentemente estimulada por cantigas que mencionam a cabeça, os ombros, as mãos e os pés.

Orientação Espacial e Temporal: Noção de frente, traz, cima, baixo, rápido, lento, som e silêncio.

O Impacto das Telas e da Tecnologia na Prática Musical Doméstica

Na contemporaneidade, a discussão sobre o ambiente familiar não pode ignorar a onipresença das tecnologias digitais e dos dispositivos de tela (smartphones, tablets, televisores inteligentes). Canais de vídeos voltados para o público infantil que utilizam animações coloridas associadas a músicas repetitivas tornaram-se ferramentas onipresentes na rotina de milhões de lares. É fundamental analisar criticamente esse cenário, avaliando seus aspectos positivos e seus riscos potenciais para a musicalização infantil.

Por um lado, a tecnologia democratizou o acesso a acervos musicais imensos e diversificados. Famílias de qualquer contexto socioeconômico podem, por meio de plataformas gratuitas, expor seus filhos a uma variedade de gêneros musicais, folclore de diferentes regiões do mundo e produções de altíssima qualidade técnica. Aplicativos interativos bem desenhados também podem oferecer caminhos complementares para a exploração sonora.

Por outro lado, pesquisadores e pediatras alertam para os perigos do consumo passivo e isolado de conteúdos musicais em telas. Quando a música é mediada puramente por um dispositivo eletrônico, a experiência perde seu componente mais vital: a interatividade humana e a resposta afetiva em tempo real. Uma tela não altera seu andamento se perceber que o bebê está assustado; ela não ajusta seu tom vocal para acalmar; ela não oferece o calor do toque corporal.

O uso excessivo de telas como "babás eletrônicas" musicais pode gerar uma superestimulação sensorial visual que sobrecarrega o cérebro infantil, reduzindo o tempo que a criança dedicaria à exploração motora real e ao brincar espontâneo. O aprendizado musical efetivo na primeira infância requer ação concreta. Ouvir uma música animada olhando para uma tela de celular fixa gera uma dissonância entre o estímulo auditivo (que pede movimento) e o comportamento físico (que permanece estático e hipnotizado pela luz da tela).

Portanto, o desafio da família contemporânea não é demonizar a tecnologia, mas sim resgatar a primazia da mediação humana. Se uma animação musical é exibida, os pais devem

estar presentes, cantando junto, imitando os gestos dos personagens com o filho e transformando a experiência virtual em uma vivência interativa e compartilhada no mundo real.

Estratégias Práticas para a Criação de um Ambiente Familiar Musicalizador

Uma preocupação comum entre pais e cuidadores é a crença de que, para musicalizar seus filhos, é necessário possuir talento artístico nato ou treinamento musical formal. Esse é um mito que precisa ser desfeito. Para a criança pequena, a voz de seus pais é a música mais bonita e reconfortante do mundo, independentemente de estar perfeitamente afinada dentro dos padrões acadêmicos. O que realmente importa é a intencionalidade, a presença e a qualidade da interação.

O Resgate das Cantigas de Roda e do Cancioneiro Tradicional

O folclore musical brasileiro (como cantigas de roda, acalantos, parlendas e brinquedos cantados) constitui um patrimônio pedagógico de valor inestimável. Músicas como "Alecrim Dourado", "Ciranda Cirandinha" ou "O Cravo e a Rosa" possuem estruturas melódicas simples, intervalos de fácil entonação para a voz infantil e ritmos repetitivos que facilitam a assimilação.

Os pais podem utilizar essas canções associando-as a gestos corporais estruturados. Brincar de "Escravos de Jó" com objetos de plástico ou cantar batendo palmas em diferentes andamentos ensina à criança conceitos de pulsação, métrica e coordenação social de maneira intuitiva e profundamente divertida.

A Exploração Sonora dos Objetos Cotidianos e a Construção de Instrumentos

A casa é um laboratório acústico repleto de possibilidades. Antes de comprar instrumentos caros, os pais podem incentivar a criança a descobrir as qualidades sonoras dos objetos domésticos comuns:

Bater colheres de metal ou de madeira em potes plásticos de diferentes tamanhos para perceber variações de timbre e intensidade (grave, agudo, forte, fraco).

Raspar tampas de painéis para explorar texturas sonoras.

Construir chocalhos caseiros utilizando garrafas PET vazias ou potes de iogurte preenchidos com diferentes grãos (arroz para sons mais agudos e suaves; feijão ou milho para sons mais graves e fortes).

Esse processo de confecção conjunta engaja a criança no reaproveitamento de materiais, estimula a criatividade plástica e confere um valor afetivo especial ao objeto produtor de som,

transformando o lixo em arte e aprendizado.

A Escuta Ativa e a Diversidade de Gêneros Musicais

É muito frequente que os pais restrinjam o repertório sonoro da casa exclusivamente às músicas rotuladas como "infantis". Embora essas músicas tenham seu espaço, limitar o ambiente a elas é subestimar a capacidade de processamento auditivo da criança. A homogeneização do ambiente sonoro com arranjos sintetizados excessivamente simples e repetitivos, típicos de algumas produções comerciais de massa de baixa qualidade, priva o cérebro infantil da riqueza acústica necessária para o amplo refinamento auditivo. O ouvido humano se desenvolve a partir do desafio da complexidade e da variedade de timbres e texturas sonoras.

Oferecer um panorama eclético e culturalmente rico no lar expande drasticamente os horizontes estéticos da criança. Ao ouvir gêneros como o choro, o jazz ou a música barroca, a mente infantil é exposta a polirritmias, harmonias complexas e instrumentações acústicas diversas (violão de sete cordas, clarinete, cravo, trompete, violoncelo). Esta diversidade atua diretamente na plasticidade do sistema auditivo central, permitindo que a criança desenvolva um repertório perceptual sofisticado. Longe de alienar o indivíduo, a exposição precoce à diversidade musical consolida as bases para uma postura de tolerância cultural e abertura interpretativa diante do mundo, combatendo a formação de barreiras estéticas e preconceitos na adolescência e vida adulta.

Recomenda-se expandir o horizonte estético do lar inserindo uma ampla diversidade de gêneros musicais de qualidade: música clássica, MPB, jazz, bossa nova, música instrumental, ritmos regionais brasileiros (como o maracatu, o choro e o frevo) e músicas de matrizes culturais variadas. Durante a audição, os pais podem guiar a escuta ativa da criança fazendo perguntas simples: "Você consegue ouvir esse som soprando?", "Esse instrumento parece pesado ou leve?", "Essa música te dá vontade de correr ou de descansar?". Essa prática educa o ouvido coletivo e previne o preconceito musical futuro.

Formação de Professores, Políticas Públicas e a Integração Escola-Família

A reflexão sobre a musicalização no ambiente familiar não pode ocorrer de forma isolada das esferas educacionais e sociais amplas. No cenário brasileiro, a Lei nº 11.769/2008 tornou obrigatório o conteúdo de música na educação básica, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Embora represente um marco legal histórico, a implementação efetiva

dessa lei ainda enfrenta desafios severos, que vão desde a escassez de profissionais formados com licenciatura em música até a falta de infraestrutura e materiais adequados nas escolas públicas e privadas.

Diante dessas lacunas no sistema de ensino formal, o papel do ambiente familiar torna-se ainda mais crítico. Quando a escola não consegue fornecer uma educação musical contínua e de qualidade, a família atua como uma rede de salvaguarda cultural, garantindo que o direito fundamental da criança ao desenvolvimento musical não seja totalmente negligenciado.

Inversamente, quando a criança tem a oportunidade de frequentar uma escola de educação infantil que valorize e pratique a musicalização pedagógica, os benefícios são exponencialmente multiplicados se houver uma sólida integração entre a escola e a família. A instituição de ensino pode e deve atuar como um polo irradiador de cultura musical para a comunidade escolar. Isso pode se concretizar por meio de:

Workshops e oficinas práticas de musicalização voltadas para os pais, ensinando brincadeiras cantadas que possam ser replicadas no ambiente doméstico.

Compartilhamento dos repertórios trabalhados em sala de aula através de informativos ou playlists sugeridas, permitindo que a criança reviva em casa as experiências vivenciadas na escola, consolidando o aprendizado por meio da continuidade.

Eventos e celebrações escolares formatados não como espetáculos rígidos de exibição performática, mas como vivências coletivas onde pais, professores e alunos cantam e fazem som juntos de forma comunitária.

Essa sinergia rompe as barreiras artificiais entre o espaço público da escola e o espaço privado do lar, criando uma rede de apoio mútua dedicada ao desenvolvimento holístico da infância.

CONCLUSÃO

A investigação desenvolvida ao longo deste artigo evidencia de forma contundente que o papel do ambiente familiar na musicalização infantil é estrutural, fundante e insubstituível. A música não deve ser encarada na infância como uma mera disciplina técnica ou um verniz decorativo de erudição, mas como uma linguagem viva, uma via de comunicação primordial e uma ferramenta indispensável para a arquitetura cerebral e emocional da criança.

Ficou demonstrado que a primeira infância constitui a janela temporal de máxima receptividade sináptica, onde os estímulos auditivos, motores e, sobretudo, afetivos vivenciados no lar deixam marcas profundas e perenes. A família, ao configurar o primeiro laboratório sonoro da

criança, tem o poder de mediar e potencializar o desenvolvimento linguístico, a inteligência socioemocional, a coordenação psicomotora e as funções executivas da mente, utilizando para isso recursos simples, lúdicos e profundamente humanos.

O resgate das práticas musicais informais no lar — como o cantar para ninar, as cantigas de roda, a exploração acústica de utensílios do cotidiano e a fruição consciente de uma paisagem sonora rica e diversa — surge como um antídoto necessário à passividade alienante provocada pelo uso abusivo e desmediado de telas digitais na atualidade. A tecnologia pode figurar como aliada, desde que submetida à mediação calorosa do olhar, do toque e da voz dos pais.

Não se exige das famílias uma competência técnica de nível profissional ou conhecimentos teóricos complexos em musicologia. O ingrediente fundamental da musicalização familiar reside na intencionalidade afetiva e na disponibilidade para o brincar sincero. Quando os pais superam a timidez ou o preconceito da falta de afinação e se dispõem a compartilhar sua voz e seu tempo em torno do som, eles fornecem à criança um alicerce de segurança e estímulo intelectual que pavimentará não apenas uma futura apreciação estética rica, mas um desenvolvimento integral saudável para a vida toda.

Espera-se que este estudo contribua para conscientizar pais, cuidadores e educadores sobre a urgência de recolocar a música no centro da vida familiar diária, transformando nossas casas em ambientes de escuta, afeto, ritmo e celebração da existência humana por meio dos sons.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2012.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de psicopedagogia musical. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

ILARI, Beatriz. Em busca da mente musical: reflexões sobre a neurobiologia da música de uma perspectiva evolutiva. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 14, n. 14, p. 19-32, 2006.

JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da música. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

SOUZA, Jusamara (Org.). Aprender e ensinar música no cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DIVERSIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: ACOLHIMENTO E DESAFIOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS ÀS MINORIAS

Autor(a): Ester Priscila Romero

RESUMO

O presente artigo analisa a centralidade da diversidade no contexto educacional brasileiro, compreendendo-a como um elemento estruturante para a consolidação de uma escola verdadeiramente democrática, plural e inclusiva. Diante das transformações socioculturais contemporâneas e dos marcos regulatórios nacionais, o ambiente escolar se consolida como um espaço onde se cruzam múltiplas identidades étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, socioeconômicas, religiosas e de condições neuro divergentes ou de deficiência. O objetivo deste estudo é investigar os principais desafios enfrentados pelos sistemas de ensino na acolhida a essa multiplicidade, bem como identificar práticas pedagógicas inovadoras que superem o modelo tradicional homogeneizador. Adota-se como metodologia a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de marcos legais federais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e na literatura de autores de referência no campo da educação democrática e intercultural. A investigação aponta que...

Palavras-chave: Diversidade Educacional. Práticas Inclusivas. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O Panorama Histórico e Conceitual da Diversidade na Educação

A escola ocidental moderna foi historicamente concebida sob o signo da homogeneização. Durante séculos, o projeto educacional hegemônico buscou padronizar os corpos, as linguagens, as culturas e os saberes, operando sob a premissa de que educar consistia em assimilar os sujeitos a um padrão cultural único, universalizante e eurocêntrico. Nesse modelo clássico, as diferenças

eram frequentemente lidas como desvios, déficits ou obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem, restando aos estudantes que não se enquadravam na norma dominante o caminho da exclusão explícita ou da marginalização velada no interior das salas de aula.

Nas últimas décadas, contudo, esse paradigma homogeneizador entrou em profunda crise. Movimentos sociais — com destaque para as lutas do movimento negro, dos povos indígenas, das frentes de mulheres, da comunidade LGBTQIA+ e dos defensores dos direitos das pessoas com deficiência — tensionaram as instituições públicas e exigiram o direito não apenas ao acesso à educação, mas à permanência com dignidade e reconhecimento de suas singularidades. A partir desse cenário de intensas disputas políticas e epistêmicas, o conceito de diversidade emergiu no campo educacional brasileiro não como um mero adereço temático, mas como um princípio fundante da própria ideia de democracia escolar.

Compreender a diversidade no contexto educacional exige desvincular o termo da noção de "tolerância". Tolerar implica uma postura de passividade diante da existência do outro, mantendo intactas as relações de assimetria e o lugar de superioridade de quem tolera. O debate contemporâneo avança em direção à interculturalidade crítica, perspectiva que pressupõe o diálogo ativo, o tensionamento criativo, o respeito mútuo e o reconhecimento recíproco de que todas as identidades são legítimas produtoras de cultura e conhecimento. A diversidade na escola, portanto, não é um problema a ser resolvido, mas uma riqueza a ser potencializada.

No plano legal, o ordenamento jurídico brasileiro incorporou progressivamente essas demandas. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu como um dos objetivos fundamentais da República a promoção do bem de todos, "sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". No âmbito estritamente educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e suas alterações posteriores incorporaram a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008), marcando uma virada estrutural na organização curricular do país. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elegeu a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a valorização da diversidade como competências gerais a serem desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica.

Apesar dos indiscutíveis avanços normativos, a distância entre o que prescreve a legislação e o cotidiano das escolas públicas e privadas brasileiras permanece abissal. O preconceito institucionalizado, o racismo estrutural, a homofobia, o machismo e o capacitismo continuam a produzir índices alarmantes de evasão escolar, violência psicológica e reprovação entre grupos

historicamente vulnerabilizados. Investigar as dinâmicas da diversidade na escola constitui, portanto, um exercício de urgência teórica e prática.

Este artigo propõe-se a mapear as múltiplas dimensões que compõem o mosaico da diversidade educacional, discutindo as barreiras estruturais que impedem sua plena realização, o papel da formação de professores e as estratégias metodológicas capazes de transformar a sala de aula em um ecossistema de acolhimento e emancipação intelectual.

As Múltiplas Dimensões da Diversidade Escolar

A diversidade não é um bloco monolítico; ela se manifesta na interseccionalidade de diferentes marcadores sociais da diferença. Analisar a escola contemporânea requer desmembrar esses eixos para compreender como eles operam de forma isolada e combinada na trajetória dos estudantes.

Diversidade Étnico-Racial e de Origem

O Brasil carrega a herança dolorosa de mais de três séculos de escravidão mercantil e de um processo de colonização que tentou apagar as matrizes culturais indígenas. Essa herança reflete-se diretamente nas dinâmicas escolares. A diversidade étnico-racial na escola exige o combate sistemático ao mito da democracia racial, que camufla as desigualdades de oportunidades entre estudantes brancos, pretos, pardos e indígenas.

Acolher a diversidade étnico-racial significa reconfigurar os acervos literários, os exemplos utilizados nas ciências exatas, as narrativas históricas e as celebrações escolares. Significa retirar os povos indígenas do lugar estático de "folclore" e os povos negros do lugar exclusivo de subjugação escravocrata, apresentando-os como agentes políticos, filósofos, cientistas e artistas que moldaram e continuam a moldar a civilização nacional.

Gênero e Orientação Sexual

A escola tem sido tradicionalmente uma das instituições mais eficazes na reprodução dos papéis binários e hierarquizados de gênero. Desde a divisão de filas e brinquedos na Educação Infantil até a distribuição desigual de incentivos para o engajamento de meninas nas carreiras de base tecnológica e científica, o gênero opera como um filtro restritivo de potencialidades.

A par disso, a orientação sexual e a identidade de gênero figuram entre as maiores matrizes de sofrimento psíquico e exclusão no ambiente escolar. A ausência de debates qualificados sobre

sexualidade, corpo e respeito à diversidade LGBTQIA+ empurra milhares de adolescentes para o isolamento e para a evasão escolar precoce. O uso do nome social para estudantes travestis e transexuais, garantido por resoluções oficiais, ainda encontra severas resistências de implementação, demonstrando que a burocracia escolar muitas vezes prefere a violência da invisibilidade ao acolhimento do sujeito.

Inclusão de Pessoas com Deficiência e Neuro divergências

O paradigma da educação inclusiva determina que todo estudante, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou de desenvolvimento (como o Transtorno do Espectro Autista - TEA e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH), tem o direito público subjetivo de frequentar a escola regular.

Essa dimensão da diversidade coloca em xeque a arquitetura física, os materiais didáticos e os tempos de aprendizagem padrão. A verdadeira inclusão supera o "integrare" mecânico — em que o estudante ocupa fisicamente a carteira no fundo da sala, mas realiza atividades paralelas descontextualizadas — e assume o compromisso com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com as adaptações curriculares razoáveis e com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), garantindo que todos aprendam juntos, cada qual a seu modo.

Diversidade Socioeconômica e Regional

Em um país com severas desigualdades distributivas como o Brasil, a vulnerabilidade socioeconômica dita, em larga medida, o acesso aos capitais culturais validados pela escola. Estudantes oriundos de periferias, de favelas, do campo ou de regiões historicamente subalternizadas chegam à escola com vivências, saberes empíricos e linguagens que frequentemente são desconsiderados ou estigmatizados como "erros" pela cultura escolar dominante. A sensibilidade pedagógica reside em compreender essas realidades sem convertê-las em sentenças de fracasso intelectual preventivo.

Desafios Estruturais e Culturais para a Efetivação da Educação Plural

A implementação prática de uma pedagogia da diversidade esbarra em obstáculos de natureza estrutural, institucional e ideológica que perpetuam a exclusão.

O Currículo Engessado e Eurocêntrico

O currículo escolar ainda opera majoritariamente sob uma lógica linear, enciclopédica e marcadamente eurocêntrica. Os planos de ensino privilegiam os saberes produzidos no hemisfério norte, relegando os conhecimentos das comunidades tradicionais, os saberes da cultura popular e as cosmovisões não ocidentais à categoria de curiosidades exóticas. Esse engessamento impede que estudantes de grupos minoritários encontrem pontos de representatividade e ancoragem identitária naquilo que lhes é ensinado, esvaziando o sentido prático do estudo.

A Cultura da Avaliação Padronizada

O avanço das políticas de avaliação em larga escala e a obsessão por índices quantitativos de desempenho criam um ambiente de forte pressão sobre as redes de ensino. Escolas e professores veem-se impelidos a focar em treinamentos para testes padronizados que ignoram as especificidades culturais, os diferentes ritmos de desenvolvimento e os contextos locais. Essa dinâmica estimula a exclusão velada: os estudantes que necessitam de mais tempo ou de metodologias diferenciadas passam a ser vistos como ameaças às metas estatísticas da instituição.

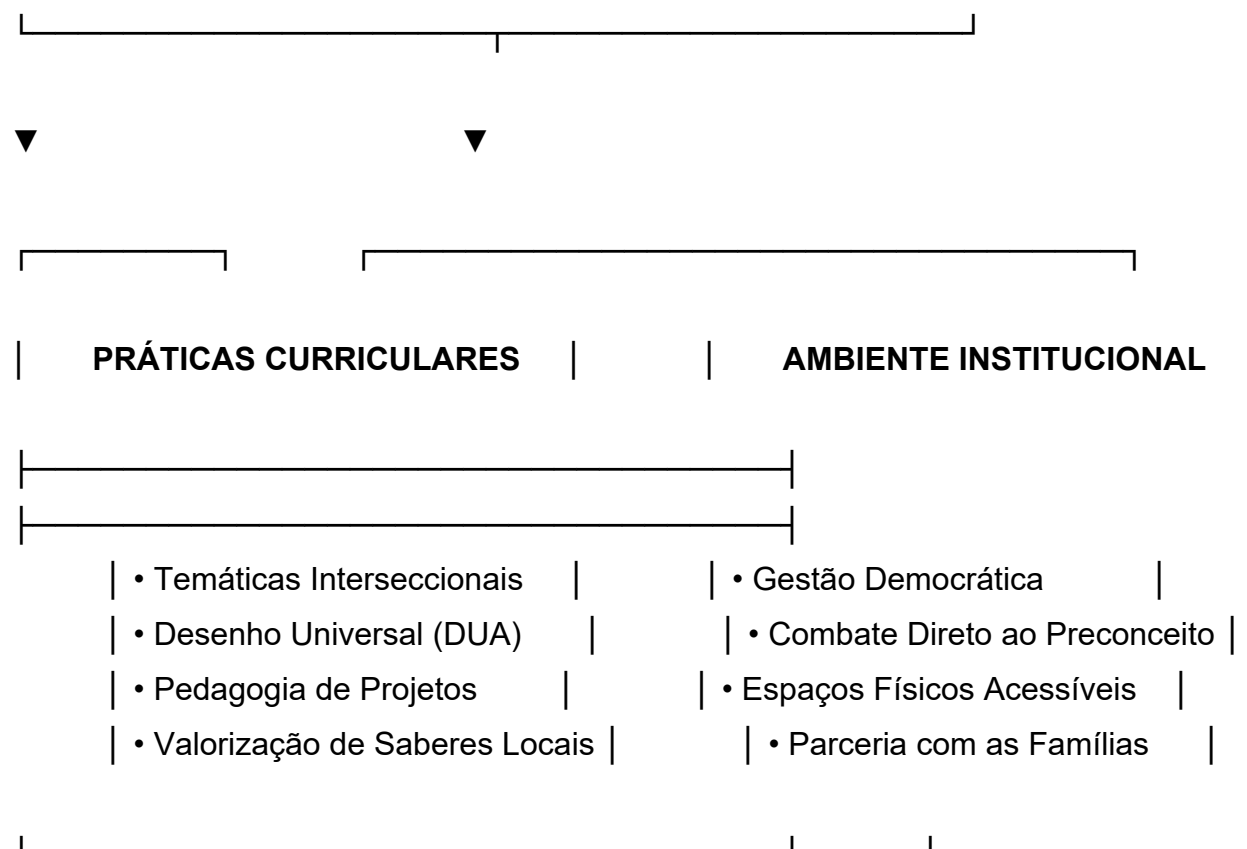
A Resistência Institucional e a Violência Cotidiana

Os muros da escola não impedem a entrada das patologias sociais. O racismo, o machismo, a homofobia e o capacitismo manifestam-se diariamente sob a forma de apelidos depreciativos, isolamento recreativo, piadas agressivas e agressões físicas. Muitas vezes, a equipe escolar minimiza esses episódios classificando-os erroneamente como "brincadeiras de criança" ou bullying genérico, omitindo-se do dever pedagógico de intervir criticamente sobre as estruturas de opressão que sustentam tais condutas.

Práticas Pedagógicas Inclusivas e Interculturais

Para transitar do plano discursivo para a transformação real, a escola necessita operacionalizar a diversidade por meio de ações pedagógicas concretas, intencionais e sistemáticas

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INCLUSIVO



A Pedagogia de Projetos e a Interdisciplinaridade

A fragmentação disciplinar tradicional dificulta a abordagem da diversidade de modo orgânico. A pedagogia de projetos apresenta-se como uma excelente alternativa, permitindo investigar temas geradores de forte relevância social sob a ótica de múltiplas ciências.

Projetos voltados ao estudo das migrações humanas, das culinárias regionais, das trajetórias das mulheres cientistas ou do mapeamento das manifestações culturais do bairro ativam o protagonismo dos estudantes, estimulam a pesquisa direta com as comunidades e demonstram na prática que o conhecimento é uma construção coletiva, plural e dinâmica.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

No campo metodológico, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe uma mudança radical: em vez de criar uma aula padrão e posteriormente tentar adaptá-la para o estudante com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, o docente projeta, desde o início, uma aula que ofereça múltiplos meios de engajamento, múltiplos modos de apresentação da informação e múltiplas formas de ação e expressão por parte dos alunos.

O uso integrado de textos verbais, recursos visuais, recursos sonoros, experimentações práticas, atividades lúdicas e opções de avaliação diferenciadas (como provas orais, produções em vídeo, portfólios ou maquetes) beneficia não apenas o estudante com deficiência, mas enriquece a experiência cognitiva de toda a turma, acolhendo as variadas formas de processar o mundo.

A Revisão de Materiais Didáticos e Literários

A curadoria de materiais utilizados na escola precisa passar por um filtro crítico rigoroso. É imprescindível aposentar obras didáticas que reproduzam estereótipos colonialistas ou que invisibilizem a pluralidade. A biblioteca escolar e a sala de leitura devem ser povoadas por autores negros, indígenas, periféricos e mulheres, garantindo que as crianças e os jovens construam uma visão de mundo onde o saber e a autoridade intelectual não possuam cor, gênero ou endereço postal exclusivo.

A Formação Docente e o Papel da Gestão Escolar

Nenhuma mudança metodológica se sustenta se os profissionais da educação não se reconhecerem como agentes de transformação cultural. A formação docente e a liderança da gestão são os pilares de sustentação de uma escola aberta à diversidade.

A Urgência da Formação Inicial e Continuada

As matrizes curriculares de grande parte das licenciaturas nas universidades brasileiras ainda oferecem disciplinas de cunho inclusivo ou voltadas às relações étnico-raciais de maneira periférica ou puramente teórica. O futuro docente ingressa na carreira com pouca ou nenhuma instrumentalização para lidar com a complexidade de uma sala de aula heterogênea.

Faz-se obrigatório remodelar a formação inicial, integrando os estudos das diferenças a todos os eixos didáticos. Paralelamente, os sistemas de ensino precisam estruturar programas de formação continuada em serviço que funcionem como espaços de escuta, partilha de angústias e reconstrução de saberes práticos. O professor necessita de apoio institucional para desconstruir seus próprios vieses inconscientes e preconceitos internalizados ao longo de sua história de vida.

A Gestão Democrática e Participativa

A equipe gestora (diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais) dita o tom político da instituição. Uma gestão comprometida com a diversidade promove processos

decisórios horizontais, estimula a participação efetiva do Grêmio Estudantil, abre as portas da escola para os movimentos sociais e constrói redes solidárias de colaboração com os Conselhos Tutelares, com os órgãos de saúde e com as famílias.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) não pode ser uma peça burocrática engavetada; ele deve figurar como um documento vivo, revisado coletivamente de modo periódico, explicitando de forma inequívoca o compromisso ético da escola com a equidade, com a não discriminação e com a celebração ativa de todas as identidades.

CONCLUSÃO

Edificar uma escola comprometida com a diversidade no contexto educacional contemporâneo configura-se como um dos maiores e mais complexos desafios postos a educadores, gestores públicos e à sociedade civil brasileira. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a diferença não constitui uma anomalia a ser corrigida, tampouco uma barreira intransponível à construção do conhecimento; ao contrário, ela corporifica a matéria-prima mais rica de um ambiente de aprendizagem dinâmico e sintonizado com os valores democráticos fundamentais.

A superação dos modelos tradicionais assentados na homogeneização curricular, no eurocentrismo epistêmico e na exclusão disfarçada sob o manto da meritocracia individualista exige intervenções que articulem as esferas pedagógica, política, institucional e cultural. A promulgação de leis progressistas e diretrizes curriculares inclusivas, embora represente uma conquista civilizatória inalienável, carece de efetivação cotidiana por meio de financiamento público adequado, infraestrutura escolar verdadeiramente acessível e, acima de tudo, do reconhecimento e da valorização do trabalho docente.

Ao investir na formação docente inicial e continuada, ao universalizar práticas pautadas no Desenho Universal para a Aprendizagem e ao conferir centralidade à interculturalidade crítica e à interseccionalidade no interior do Projeto Político-Pedagógico, a instituição escolar deixa de reproduzir passivamente as desigualdades históricas estruturantes do país. Ela assume, desse modo, sua vocação autêntica de espaço público de partilha, emancipação, alteridade e produção coletiva de futuros possíveis.

Acolher e valorizar a diversidade não se restringe, em última análise, a um protocolo de polidez ou ao cumprimento mecânico de metas administrativas regulatórias. Trata-se de um imperativo ético incontornável e de uma condição pedagógica indispensável para a consolidação de uma sociedade justa, fraterna, livre de opressões e plenamente humanizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: planalto.gov.br.

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

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

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

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Penso, 2013.

ENTRE O CUIDADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS

Autor(a): Cynthia da Silva Rocha

RESUMO

A consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica representou uma importante mudança na compreensão do papel desempenhado pelos Centros de Educação Infantil (CEIs). A partir dos avanços promovidos pela legislação brasileira e pelas pesquisas na área, cuidar e educar passaram a ser entendidos como dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas. Entretanto, a concretização desse princípio ainda encontra desafios no cotidiano das instituições, marcado por rotinas intensas, demandas organizacionais, limitações estruturais e concepções historicamente vinculadas ao caráter assistencial da creche. Este artigo discute a integração entre cuidado e educação na prática pedagógica com bebês, articulando referenciais teóricos da Educação Infantil e reflexões construídas a partir do cotidiano de um Centro de Educação Infantil. Dialogando com Sonia Kramer, Maria Carmen Silveira Barbosa e Loris Malaguzzi, defende-se que os momentos de alimentação, higiene, acolhimento, descanso e brincadeira constituem experiências pedagógicas privilegiadas.

Palavras-chave: Palavras-chave; Educação Infantil; cuidado; prática pedagógica; bebês; cotidiano; desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Infantil brasileira passou por profundas transformações conceituais, legais e pedagógicas. A antiga compreensão da creche como espaço destinado prioritariamente ao cuidado físico das crianças cedeu lugar à concepção de uma instituição educativa responsável pelo desenvolvimento integral dos bebês e das crianças pequenas. Essa mudança foi consolidada pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular, documentos que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos e atribuem à Educação Infantil uma função educativa indissociável do cuidado. Embora esse entendimento esteja amplamente presente na legislação e na produção acadêmica, sua concretização no cotidiano dos Centros de Educação Infantil permanece permeada por desafios. A rotina institucional, a elevada proporção entre adultos e crianças, as exigências burocráticas, a organização dos tempos e espaços e as concepções ainda marcadas por práticas assistencialistas podem dificultar a construção de experiências que integrem, de forma intencional, cuidado e educação.

Nesse contexto, compreender o cuidado como prática pedagógica exige superar interpretações que o reduzem ao atendimento das necessidades biológicas. Alimentar, trocar fraldas, acolher, colocar para dormir, confortar e acompanhar as descobertas dos bebês constituem situações profundamente educativas, nas quais se desenvolvem vínculos, linguagem, autonomia, identidade e participação. Como afirma Sonia Kramer, reconhecer a criança como sujeito histórico implica compreender que todas as experiências vividas na instituição possuem potencial formativo e participam da construção de sua humanidade.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Maria Carmen Silveira Barbosa, para quem o cotidiano da Educação Infantil não representa uma sucessão de procedimentos administrativos, mas o próprio currículo vivido pelas crianças. É nas relações estabelecidas durante a rotina que elas constroem conhecimentos, produzem cultura, desenvolvem formas de comunicação e atribuem significado às experiências. Assim, o cotidiano deixa de ser cenário para tornar-se elemento constitutivo da ação pedagógica.

Também dialoga com a abordagem de Loris Malaguzzi, cuja concepção de criança competente rompe com visões adultocêntricas ao defender que os bebês possuem múltiplas formas de expressão e participação desde o nascimento. Sob essa ótica, o papel do professor consiste em observar, escutar, interpretar e ampliar as possibilidades de aprendizagem presentes nas iniciativas infantis, transformando o cuidado em espaço privilegiado de interação e construção de conhecimento.

Partindo dessas contribuições, este artigo analisa os desafios e as potencialidades da integração entre cuidado e educação na prática pedagógica com bebês, articulando a produção acadêmica da área às experiências construídas no cotidiano de um Centro de Educação Infantil. Defende-se que a indissociabilidade entre cuidar e educar não se concretiza apenas por meio de prescrições legais, mas sobretudo nas escolhas pedagógicas realizadas diariamente pelos

professores, na organização institucional e na forma como as crianças são reconhecidas como protagonistas de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

1. Da assistência à educação: a construção histórica da indissociabilidade entre cuidar e educar

A trajetória da Educação Infantil no Brasil revela profundas transformações na compreensão do papel social da creche e de seus profissionais. Durante grande parte do século XX, essas instituições foram concebidas prioritariamente como espaços de assistência destinados aos filhos das mulheres trabalhadoras, sobretudo das camadas populares. Sua função estava relacionada à proteção, à alimentação, à higiene e à segurança das crianças durante a jornada de trabalho das famílias, enquanto os processos educativos permaneciam em segundo plano. Essa origem assistencialista contribuiu para consolidar uma visão dicotômica que separava o cuidar do educar, atribuindo ao primeiro um caráter essencialmente biológico e ao segundo uma dimensão escolarizante.

A partir das mobilizações sociais ocorridas nas décadas de 1970 e 1980, impulsionadas pelos movimentos em defesa dos direitos da criança e pela ampliação da participação feminina no mercado de trabalho, iniciou-se um processo de ressignificação da Educação Infantil. A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como direito de todas as crianças e dever do Estado, incluindo a oferta de creches e pré-escolas no campo das políticas educacionais. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, atribuindo-lhe a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em parceria com a família.

Essa mudança representou mais do que uma alteração legislativa. Significou reconhecer que os bebês não frequentam os Centros de Educação Infantil apenas para serem cuidados enquanto suas famílias trabalham, mas para viver experiências que favoreçam sua constituição como sujeitos, por meio das interações, das brincadeiras e da participação ativa no cotidiano institucional. A creche deixa, assim, de ocupar um lugar periférico nas políticas educacionais para assumir uma função pedagógica própria, comprometida com os direitos da infância.

Segundo Sonia Kramer, compreender a infância como construção histórica implica abandonar perspectivas que enxergam a criança apenas como um ser em preparação para a vida adulta. As crianças são sujeitos sociais, produtores de cultura e participantes ativos das relações

que estabelecem desde os primeiros anos de vida. Essa compreensão desloca o foco da prática pedagógica da transmissão de conteúdos para a construção de experiências significativas, nas quais o cuidado assume papel estruturante do processo educativo.

Nessa mesma direção, Maria Carmen Silveira Barbosa afirma que o cotidiano constitui o verdadeiro currículo da Educação Infantil. Não são apenas os projetos planejados ou as atividades dirigidas que promovem aprendizagem, mas todas as experiências compartilhadas ao longo do dia. Os momentos de alimentação, higiene, descanso, acolhimento, brincadeiras e exploração dos espaços compõem um conjunto de vivências que permitem às crianças construir conhecimentos sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo. O cotidiano, portanto, não pode ser compreendido como simples organização administrativa da rotina, mas como espaço de produção de cultura, relações e aprendizagens.

Essa perspectiva encontra forte aproximação com a experiência desenvolvida por Loris Malaguzzi na abordagem de Reggio Emilia. Ao defender a existência das “cem linguagens da criança”, o autor evidencia que os bebês comunicam desejos, interesses e hipóteses por meio do corpo, do olhar, do movimento, das expressões faciais, dos gestos e das brincadeiras, muito antes da linguagem verbal. Reconhecer essas múltiplas formas de expressão significa atribuir às crianças um papel ativo na construção do conhecimento e compreender que a escuta constitui uma das principais responsabilidades do professor.

Sob essa ótica, cuidar deixa de ser entendido como uma atividade preparatória para a educação. Alimentar um bebê, trocar sua fralda, acolher seu choro, organizar um ambiente acolhedor para o descanso ou acompanhar suas primeiras explorações não representam interrupções da ação pedagógica, mas situações em que vínculos, autonomia, linguagem, confiança e identidade são continuamente construídos. A intencionalidade educativa manifesta-se justamente na forma como o adulto estabelece essas relações, interpreta as manifestações infantis e cria condições para que as crianças participem ativamente da vida cotidiana da instituição.

Entretanto, apesar dos avanços conceituais e legais, a superação definitiva da dicotomia entre cuidar e educar ainda constitui um desafio para muitas instituições. Permanecem presentes concepções que hierarquizam determinadas atividades, atribuindo maior valor às ações consideradas pedagógicas em detrimento dos momentos de cuidado. Tal compreensão fragiliza o reconhecimento da especificidade da Educação Infantil e reduz as inúmeras oportunidades educativas presentes na rotina dos bebês.

Reconhecer a indissociabilidade entre cuidado e educação implica compreender que o

desenvolvimento infantil acontece nas experiências ordinárias da vida cotidiana. É no modo como o professor acolhe uma criança na chegada ao CEI, respeita seu tempo durante a alimentação, conversa durante a troca de fraldas, observa suas iniciativas e organiza ambientes desafiadores que a pedagogia da infância ganha concretude. A prática educativa, portanto, não se limita às atividades planejadas, mas se constitui continuamente nas relações que sustentam a vida cotidiana da instituição.

2. O cuidado como prática pedagógica

A compreensão do cuidado como prática pedagógica constitui um dos principais avanços conceituais da Educação Infantil contemporânea. Embora historicamente associado ao atendimento das necessidades biológicas das crianças, o cuidado passou a ser reconhecido como dimensão constitutiva da ação educativa, na medida em que envolve relações, interações, escuta, afeto e construção de significados. Nessa perspectiva, alimentar, acolher, trocar fraldas, colocar para dormir ou confortar um bebê não representam momentos que antecedem o trabalho pedagógico, mas situações em que o desenvolvimento infantil acontece de forma intensa e integrada.

Essa concepção rompe com uma lógica ainda presente em algumas instituições, segundo a qual as atividades pedagógicas seriam aquelas previamente planejadas, enquanto os momentos de cuidado ocupariam um lugar secundário na rotina. Ao contrário, as pesquisas em Educação Infantil demonstram que é justamente durante as experiências cotidianas que os bebês constroem suas primeiras formas de comunicação, estabelecem vínculos de confiança, desenvolvem autonomia e produzem conhecimentos sobre o próprio corpo, sobre o outro e sobre o ambiente.

Para Loris Malaguzzi, os bebês possuem múltiplas formas de expressão desde o nascimento. Antes mesmo da linguagem oral, comunicam desejos, desconfortos, interesses e curiosidades por meio dos gestos, dos olhares, dos movimentos corporais, das vocalizações e das interações que estabelecem com pessoas e objetos. Reconhecer essas manifestações significa compreender que o professor não é apenas quem ensina, mas sobretudo quem observa, interpreta e responde sensivelmente às iniciativas infantis. O cuidado, nessa perspectiva, transforma-se em um espaço privilegiado de escuta.

Essa escuta exige uma postura pedagógica atenta às singularidades de cada criança. Durante a alimentação, por exemplo, nem todos os bebês demonstram fome ao mesmo tempo ou manifestam interesse pelos alimentos da mesma maneira. Alguns exploram a comida com as mãos

antes de levá-la à boca; outros observam atentamente o comportamento dos colegas; há aqueles que necessitam de mais tempo para experimentar novos sabores ou consistências. Quando o professor respeita esses diferentes tempos, nomeia os alimentos, conversa com a criança e valoriza suas iniciativas, transforma um momento aparentemente simples em uma rica experiência de aprendizagem.

É nesse sentido que Maria Carmen Silveira Barbosa afirma que o cotidiano constitui o currículo vivido da Educação Infantil. As aprendizagens não acontecem exclusivamente durante atividades dirigidas, mas são produzidas continuamente nas experiências compartilhadas ao longo do dia. Cada interação vivida durante a rotina amplia as possibilidades de desenvolvimento infantil, desde que permeada por intencionalidade pedagógica, respeito e disponibilidade para o diálogo.

A troca de fraldas também exemplifica esse entendimento. Frequentemente reduzida a um procedimento de higiene, ela pode constituir um momento privilegiado de interação individualizada entre professor e bebê. O contato visual, a antecipação das ações, a explicação do que será realizado, o respeito ao corpo da criança e a atenção às suas reações favorecem a construção de vínculos afetivos e da confiança necessária para que o bebê participe ativamente desse momento. Além disso, essas experiências contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da percepção corporal e da autonomia, ao reconhecer a criança como sujeito participante e não como objeto do cuidado.

Situação semelhante ocorre no momento do descanso. Dormir não representa apenas uma necessidade fisiológica, mas um processo profundamente relacionado ao bem-estar emocional. Respeitar os ritmos individuais, preparar um ambiente tranquilo, acolher a criança que encontra dificuldades para adormecer e compreender que nem todos os bebês necessitam do mesmo tempo de sono são atitudes que revelam uma concepção de cuidado comprometida com o respeito às singularidades. Nessas circunstâncias, o professor exerce uma função educativa ao criar condições para que a criança desenvolva sentimentos de segurança e pertencimento.

O acolhimento diário talvez seja uma das expressões mais significativas da indissociabilidade entre cuidar e educar. A entrada no Centro de Educação Infantil marca, para muitas crianças, a transição entre o ambiente familiar e o espaço coletivo, processo que pode despertar diferentes emoções. Algumas chegam sorrindo e exploram imediatamente os ambientes; outras necessitam permanecer por alguns minutos no colo do professor; há ainda aquelas que expressam insegurança por meio do choro ou da busca constante pelos familiares. Em todas essas situações, o cuidado manifesta-se na capacidade do professor de reconhecer as emoções infantis,

acolhê-las sem apressamentos e construir, gradualmente, relações de confiança.

Essa postura encontra respaldo nas reflexões de Sonia Kramer, que defende uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças e com o reconhecimento de sua condição de sujeitos históricos e culturais. Para a autora, educar crianças pequenas implica estabelecer relações pautadas no respeito, na escuta e na valorização de suas experiências, recusando práticas que subordinem seus tempos e necessidades exclusivamente às exigências da organização institucional.

Entretanto, compreender o cuidado como prática pedagógica não significa transformar todos os momentos da rotina em atividades dirigidas ou antecipar aprendizagens escolares. Ao contrário, trata-se de reconhecer que o desenvolvimento infantil ocorre precisamente nas experiências ordinárias da vida cotidiana, desde que o professor seja capaz de atribuir sentido educativo às relações que estabelece com as crianças. A pedagogia da infância desloca o foco da transmissão de conteúdos para a construção de contextos ricos em interações, exploração, brincadeiras e participação.

Desse modo, o cuidado assume uma dimensão ética, política e pedagógica. Ética, porque reconhece a dignidade da criança e seu direito de ser respeitada em sua singularidade; política, porque reafirma a infância como sujeito de direitos e combate práticas que reduzem os bebês à condição de receptores passivos dos cuidados; e pedagógica, porque compreende que cada gesto cotidiano constitui uma oportunidade de aprendizagem, desenvolvimento e construção de vínculos. Sob essa perspectiva, cuidar e educar deixam definitivamente de ocupar lugares distintos para constituírem uma única ação pedagógica, realizada nas relações que sustentam a vida cotidiana dos Centros de Educação Infantil.

3. Desafios da integração entre cuidado e educação no cotidiano do CEI

Embora os avanços legais e as contribuições da pesquisa em Educação Infantil tenham consolidado a compreensão de que cuidar e educar constituem dimensões inseparáveis da prática pedagógica, a concretização desse princípio ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano dos Centros de Educação Infantil. A distância entre aquilo que é defendido pelos documentos orientadores e aquilo que efetivamente se realiza nas instituições evidencia que a integração entre cuidado e educação depende não apenas do compromisso dos professores, mas também das condições de trabalho, da organização institucional e das concepções que orientam as práticas educativas.

Entre os desafios mais recorrentes está a organização da rotina. A rotina é elemento estruturante da Educação Infantil, pois oferece às crianças referências temporais, segurança e previsibilidade. Entretanto, quando concebida apenas como mecanismo de organização institucional, corre o risco de transformar-se em um instrumento de controle dos tempos infantis. Horários rígidos para alimentação, descanso, higiene e utilização dos espaços coletivos podem limitar a possibilidade de o professor responder às necessidades individuais dos bebês, que nem sempre coincidem com o funcionamento coletivo da instituição.

Nessa perspectiva, Maria Carmen Silveira Barbosa chama atenção para o fato de que o cotidiano não pode ser reduzido à repetição mecânica de procedimentos. A rotina deve organizar a vida coletiva sem eliminar a possibilidade de escuta, participação e protagonismo das crianças. Quando os horários tornam-se mais importantes que os sujeitos, existe o risco de que o cotidiano deixe de favorecer aprendizagens significativas para atender prioritariamente às demandas administrativas da instituição.

Outro desafio refere-se à proporção entre adultos e crianças. O trabalho pedagógico com bebês exige disponibilidade física e emocional para observar atentamente suas iniciativas, interpretar diferentes formas de comunicação e estabelecer interações individualizadas. Contudo, grupos numerosos frequentemente obrigam o professor a concentrar seus esforços na execução das tarefas indispensáveis ao funcionamento da rotina. Nessas circunstâncias, alimentar, trocar fraldas ou organizar o descanso podem transformar-se em procedimentos acelerados, reduzindo as oportunidades de diálogo, exploração e construção de vínculos.

Não se trata de atribuir essa realidade à falta de compromisso dos profissionais. Ao contrário, inúmeros professores desenvolvem práticas extremamente sensíveis mesmo diante de condições desafiadoras. Entretanto, reconhecer a indissociabilidade entre cuidar e educar exige compreender que a qualidade das relações pedagógicas também depende das condições objetivas oferecidas pelas instituições. Valorizar o trabalho docente implica reconhecer que o cuidado demanda tempo, presença, escuta e disponibilidade, elementos incompatíveis com uma organização centrada exclusivamente na produtividade.

As demandas burocráticas constituem outro fator que interfere diretamente na prática cotidiana. Planejamentos, registros, documentação pedagógica, avaliações, reuniões, formações e preenchimento de sistemas são atividades fundamentais para a organização do trabalho educativo. Contudo, quando essas exigências ocupam espaço excessivo na jornada docente, podem reduzir o tempo destinado às interações com as crianças. Surge, então, uma tensão permanente entre

responder às solicitações institucionais e permanecer disponível para acompanhar as experiências vividas pelos bebês.

Também merece destaque a pressão pelo cumprimento rigoroso dos horários institucionais. Em muitas unidades, diferentes turmas precisam compartilhar refeitórios, parques, solários e outros espaços coletivos. Essa organização exige sincronização constante entre os grupos, o que frequentemente acelera momentos que deveriam acontecer de maneira tranquila e respeitosa. Uma alimentação realizada às pressas, uma troca de fraldas conduzida exclusivamente para cumprir o horário ou um acolhimento interrompido pela necessidade de iniciar outra atividade revelam como aspectos organizacionais podem comprometer a qualidade das interações pedagógicas.

Sob essa perspectiva, é possível afirmar que determinadas formas de organização institucional produzem situações em que as necessidades dos adultos passam a prevalecer sobre as necessidades das crianças. Embora muitas vezes sejam compreendidas como naturais ou inevitáveis, essas práticas merecem ser problematizadas, pois podem limitar o direito dos bebês a experiências pautadas pela escuta, pelo respeito aos seus tempos e pela participação ativa na vida cotidiana do CEI. O desafio não consiste em eliminar a rotina, mas em construir uma organização suficientemente flexível para acolher a singularidade de cada criança.

Outro aspecto fundamental diz respeito à formação inicial e continuada dos professores. A compreensão da indissociabilidade entre cuidado e educação não se consolida apenas pela leitura dos documentos oficiais, mas exige processos permanentes de estudo, reflexão e análise da prática. Como destaca Sonia Kramer, educar crianças pequenas requer um professor capaz de reconhecer a infância em sua complexidade, compreendendo os bebês como sujeitos culturais, históricos e produtores de conhecimento. Isso implica desenvolver competências relacionadas à observação, à documentação pedagógica, à escuta sensível e à construção de contextos educativos que valorizem a participação infantil.

Nesse cenário, a relação entre instituição e famílias também assume papel decisivo. A integração entre cuidar e educar fortalece-se quando existe diálogo constante entre professores e responsáveis, possibilitando o compartilhamento de informações sobre hábitos, interesses, conquistas e necessidades das crianças. Essa parceria contribui para construir maior continuidade entre os diferentes contextos de vida do bebê e favorece uma compreensão mais ampla do cuidado como prática educativa. Além disso, permite que as famílias reconheçam que os momentos de alimentação, higiene, descanso e brincadeira integram o currículo da Educação Infantil e constituem experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Por fim, um dos maiores desafios consiste em superar práticas marcadas pelo adultocentrismo. Durante muito tempo, a organização das instituições foi construída a partir das necessidades dos adultos, cabendo às crianças adaptar-se aos tempos, espaços e decisões previamente estabelecidos. As contribuições de Loris Malaguzzi convidam a uma inversão dessa lógica ao reconhecer os bebês como sujeitos competentes, capazes de comunicar interesses, formular hipóteses e participar ativamente da construção do cotidiano. Escutar as crianças, observar suas iniciativas e considerar seus diferentes ritmos não significa abandonar a organização pedagógica, mas construir uma prática que respeite seus direitos e amplie suas possibilidades de participação.

Assim, a efetivação da indissociabilidade entre cuidado e educação depende de um compromisso coletivo que envolve professores, equipes gestoras, sistemas de ensino e políticas públicas. Mais do que reorganizar procedimentos, trata-se de construir uma cultura institucional que reconheça o cuidado como dimensão essencial da prática pedagógica e compreenda que cada gesto cotidiano pode constituir uma oportunidade de aprendizagem, desenvolvimento e fortalecimento dos direitos da infância. Essa perspectiva desloca o foco da simples execução da rotina para a qualidade das relações que nela se constroem, reafirmando que educar bebês significa, antes de tudo, cuidar de maneira intencional, ética e sensível.

4. As potencialidades do cotidiano: quando o cuidado promove aprendizagem

Se os desafios presentes na organização dos Centros de Educação Infantil evidenciam os limites impostos à prática pedagógica, o cotidiano também revela inúmeras possibilidades de construção de experiências significativas. É justamente nas ações aparentemente simples e repetidas diariamente que se encontram algumas das maiores potencialidades educativas da primeira infância. Quando o cuidado é compreendido como parte constitutiva da ação pedagógica, cada momento da rotina transforma-se em oportunidade para que os bebês construam conhecimentos, estabeleçam vínculos e desenvolvam sua autonomia.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de Maria Carmen Silveira Barbosa, para quem o cotidiano constitui o currículo vivido da Educação Infantil. Mais do que uma sequência de horários e procedimentos, o cotidiano representa um espaço de encontros, experiências e produção de sentidos. É nele que as crianças experimentam diferentes formas de estar no mundo, constroem relações sociais, desenvolvem linguagens e atribuem significado às situações que vivenciam. Dessa forma, as aprendizagens não acontecem apenas durante atividades previamente

planejadas, mas são produzidas continuamente nas interações estabelecidas ao longo da rotina.

O acolhimento diário constitui uma das experiências mais significativas desse processo. A chegada ao Centro de Educação Infantil representa a transição entre o ambiente familiar e o espaço coletivo, exigindo da criança um movimento de reorganização emocional. Cada bebê vivencia esse momento de maneira singular: alguns demonstram curiosidade imediata pelos materiais disponíveis, enquanto outros necessitam permanecer próximos ao professor antes de iniciar suas explorações. Receber cada criança pelo nome, acolher suas emoções, estabelecer diálogo com as famílias e respeitar o tempo necessário para essa adaptação fortalece a construção de vínculos e contribui para que o bebê se sinta pertencente ao novo ambiente.

Situações observadas no cotidiano do CEI evidenciam essa potência. Ao longo do período de acolhimento, é possível perceber crianças que, inicialmente, permanecem próximas ao adulto de referência e, gradualmente, passam a explorar os espaços, aproximar-se dos colegas e participar espontaneamente das brincadeiras. Esse movimento não ocorre por imposição do professor, mas porque a segurança construída nas relações permite que o bebê amplie sua confiança para investigar o ambiente. O acolhimento, portanto, inaugura diariamente as condições necessárias para que as demais experiências educativas aconteçam.

A alimentação constitui outro momento privilegiado de aprendizagem. Para além de atender às necessidades nutricionais, ela favorece a exploração de sabores, texturas, aromas, temperaturas e diferentes formas de manipulação dos alimentos. Ao respeitar o ritmo individual das crianças, incentivar que utilizem os utensílios, permitam-se experimentar novas consistências e expressem suas preferências, o professor promove experiências que envolvem autonomia, coordenação motora, linguagem e interação social.

No cotidiano da turma, observa-se frequentemente que algumas crianças demonstram curiosidade em experimentar alimentos oferecidos aos colegas, enquanto outras necessitam de tempo para aceitar novos sabores. Há também aquelas que preferem inicialmente tocar os alimentos antes de levá-los à boca, explorando suas características por meio do corpo. Essas iniciativas revelam que comer constitui uma experiência investigativa, na qual os bebês produzem conhecimentos a partir da ação sobre o mundo. A intervenção pedagógica, nesse contexto, consiste menos em controlar comportamentos e mais em criar condições para que essas descobertas aconteçam de forma segura e significativa.

A troca de fraldas também representa um importante espaço educativo. Embora frequentemente invisibilizada pelas concepções tradicionais de ensino, ela oferece um raro

momento de interação individualizada entre professor e criança. Durante esse cuidado, o diálogo, o contato visual, a antecipação das ações e o respeito ao corpo do bebê fortalecem vínculos afetivos e favorecem o desenvolvimento da linguagem e da percepção corporal. Quando o adulto comunica o que está fazendo, espera a participação da criança e reconhece suas manifestações, transforma um procedimento de higiene em uma experiência marcada pelo respeito e pela escuta.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as contribuições de Loris Malaguzzi, ao compreender que mesmo os bebês muito pequenos são capazes de participar ativamente das situações cotidianas. A criança deixa de ser objeto do cuidado para tornar-se sujeito da relação pedagógica, expressando opiniões, preferências e iniciativas por meio de suas múltiplas linguagens. A escuta sensível do professor permite que essas manifestações orientem sua prática, fortalecendo uma pedagogia baseada na participação infantil.

Outro aspecto fundamental refere-se às brincadeiras que emergem espontaneamente durante os momentos de cuidado. Uma canção entoada enquanto as crianças lavam as mãos, um jogo de esconder o pano durante a troca de fraldas, uma conversa iniciada durante a alimentação ou um sorriso compartilhado durante o acolhimento demonstram que brincar não constitui uma atividade isolada da rotina, mas atravessa toda a experiência vivida na Educação Infantil. Nesses momentos, linguagem, imaginação, vínculo e aprendizagem acontecem simultaneamente, reafirmando que o brincar constitui uma das formas privilegiadas de participação dos bebês no cotidiano institucional.

A organização dos espaços também potencializa as aprendizagens. Ambientes acessíveis, seguros e ricos em materiais diversificados favorecem a curiosidade, a exploração e a investigação. No cotidiano do CEI, observa-se que, quando os espaços oferecem liberdade de movimento e objetos variados, os bebês retornam repetidas vezes às mesmas brincadeiras, experimentam novas estratégias, compartilham descobertas com outras crianças e ampliam progressivamente suas possibilidades de ação. Essas experiências demonstram que aprender não significa apenas responder às propostas do adulto, mas construir conhecimentos a partir das próprias iniciativas.

Os registros cotidianos revelam, por exemplo, crianças que permanecem longos períodos explorando elementos naturais do jardim, observando folhas, sementes, gravetos, pedras e pequenas mudanças no ambiente. Em outras situações, nota-se o interesse persistente por materiais de faz de conta, panelinhas, bonecas, panos e carrinhos, que favorecem a construção das primeiras brincadeiras simbólicas. Há ainda momentos em que o simples encontro entre turmas de diferentes idades amplia as possibilidades de interação, permitindo que os bebês observem os

colegas mais velhos, compartilhem brinquedos e experimentem novas formas de participação social. Esses episódios evidenciam que o planejamento pedagógico não consiste apenas em propor atividades, mas também em reconhecer o potencial educativo presente nas iniciativas das próprias crianças.

Nesse sentido, a observação assume papel central na prática docente. Como destaca Sonia Kramer, reconhecer a criança como sujeito implica construir uma pedagogia comprometida com a escuta e com o respeito às suas formas de expressão. Observar atentamente os gestos, deslocamentos, interesses e interações dos bebês permite ao professor compreender como cada criança aprende e reorganizar continuamente os contextos educativos a partir dessas informações. A documentação pedagógica, portanto, deixa de ser apenas um registro burocrático e transforma-se em instrumento de reflexão sobre a prática e sobre os processos de desenvolvimento infantil.

Desse modo, as potencialidades do cotidiano revelam que o cuidado ultrapassa a dimensão da assistência e constitui uma prática educativa complexa, permeada por relações, descobertas e construção de conhecimentos. Cada acolhimento, cada refeição, cada brincadeira, cada troca de fraldas e cada exploração dos espaços contribuem para a formação da identidade, da autonomia, da linguagem e da participação das crianças. É precisamente nessa articulação entre cuidado, escuta e intencionalidade pedagógica que a Educação Infantil encontra uma de suas maiores riquezas e reafirma seu compromisso com uma infância vivida em sua plenitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permite reafirmar que cuidar e educar constituem dimensões inseparáveis da prática pedagógica na Educação Infantil. Mais do que um princípio presente nos documentos legais, essa indissociabilidade precisa materializar-se nas relações estabelecidas diariamente entre professores, bebês e famílias. É no cotidiano do Centro de Educação Infantil que os direitos das crianças são efetivamente garantidos ou, em alguns casos, limitados pelas condições institucionais em que o trabalho pedagógico é realizado.

Ao revisitar a trajetória histórica da creche brasileira, observa-se que a superação da lógica assistencialista representou um importante avanço para o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Entretanto, esse movimento permanece em construção. Ainda coexistem práticas que fragmentam o cuidado e a educação, atribuindo maior valor às atividades consideradas pedagógicas e reduzindo momentos como alimentação, higiene, acolhimento e descanso a procedimentos meramente operacionais. Tal compreensão

desconsidera que é justamente nessas experiências que os bebês constroem vínculos, desenvolvem autonomia, ampliam suas formas de comunicação e participam ativamente da vida coletiva.

As contribuições de Sonia Kramer, Maria Carmen Silveira Barbosa e Loris Malaguzzi evidenciam que uma pedagogia comprometida com a infância exige reconhecer os bebês como sujeitos competentes, produtores de cultura e participantes de seus próprios processos de aprendizagem. Sob essa perspectiva, o professor deixa de ocupar exclusivamente o lugar daquele que organiza atividades para assumir a função de observador, pesquisador e mediador das experiências vividas pelas crianças. Sua prática fundamenta-se na escuta sensível, na construção de vínculos e na capacidade de transformar situações cotidianas em oportunidades educativas.

A análise do cotidiano dos Centros de Educação Infantil demonstra, contudo, que a efetivação dessa concepção depende também de condições institucionais favoráveis. Rotinas excessivamente rígidas, elevada proporção entre adultos e crianças, demandas burocráticas, limitação de espaços e tempos e insuficiência de processos formativos podem restringir as possibilidades de uma atuação verdadeiramente centrada nas necessidades infantis. Esses fatores não anulam o compromisso dos professores, mas evidenciam que a qualidade da Educação Infantil resulta de uma responsabilidade compartilhada entre profissionais, equipes gestoras e políticas públicas.

Ao mesmo tempo, as experiências observadas no cotidiano revelam que, mesmo diante desses desafios, o cuidado permanece como um potente espaço de aprendizagem. O acolhimento na entrada, a alimentação compartilhada, as brincadeiras que emergem espontaneamente durante a rotina, a exploração livre dos ambientes, a observação das iniciativas infantis e os momentos de interação individualizada demonstram que o currículo da Educação Infantil é tecido nas relações construídas diariamente. São essas experiências que possibilitam às crianças desenvolver autonomia, curiosidade, linguagem, pertencimento e confiança para explorar o mundo.

Mais do que transmitir conhecimentos, a Educação Infantil tem o compromisso de criar contextos nos quais as crianças possam viver plenamente suas infâncias. Isso implica reconhecer que cada gesto de cuidado comunica uma determinada concepção de criança, de educação e de sociedade. Um cuidado realizado com escuta, respeito, diálogo e sensibilidade fortalece direitos, produz pertencimento e amplia as possibilidades de desenvolvimento infantil. Por outro lado, quando reduzido à execução mecânica de procedimentos, perde grande parte de seu potencial educativo.

Fortalecer a integração entre cuidado e educação exige, portanto, investimentos permanentes na formação inicial e continuada dos profissionais, na valorização do trabalho docente e na organização de instituições capazes de respeitar os tempos, interesses e necessidades das crianças. Exige também consolidar uma cultura pedagógica que reconheça o cotidiano como espaço privilegiado de produção de conhecimentos, compreendendo que as aprendizagens mais significativas frequentemente acontecem nas experiências aparentemente mais simples.

Por fim, reafirma-se que o cuidado não constitui uma dimensão acessória da prática pedagógica, mas sua própria essência na Educação Infantil. Reconhecer essa perspectiva significa compreender que educar bebês é construir relações pautadas na ética, na escuta, na participação e no respeito às múltiplas formas pelas quais as crianças conhecem e transformam o mundo. Assim, integrar cuidado e educação não representa apenas um desafio metodológico, mas um compromisso político com a garantia dos direitos da infância e com a construção de uma Educação Infantil mais humana, democrática e sensível.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996

.BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LUDICIDADE: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DURANTE A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Autor(a): Ana Raquel Ferreira Almeida

RESUMO

A ludicidade desempenha papel fundamental na Educação Infantil por contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais, emocionais e culturais. O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância das práticas lúdicas no processo de ensino e aprendizagem, destacando o brincar como elemento essencial para a construção do conhecimento durante a primeira etapa da Educação Básica. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, utilizando obras de autores que discutem o desenvolvimento infantil e a aprendizagem, bem como documentos oficiais que orientam a organização da Educação Infantil no Brasil. Os resultados evidenciam que as brincadeiras, os jogos, a música, a literatura infantil e as atividades de exploração constituem importantes estratégias pedagógicas capazes de estimular a criatividade, a autonomia, a imaginação, a linguagem, a socialização e o pensamento crítico das crianças. Observou-se ainda que o professor exerce papel fundamental como mediador das...

Palavras-chave: Educação Infantil. Ludicidade. Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e constitui um período decisivo para o desenvolvimento integral da criança, pois é nessa fase que são construídas as bases cognitivas, afetivas, sociais, motoras e culturais que irão acompanhar o indivíduo ao longo de toda a sua trajetória escolar e pessoal. Nesse contexto, torna-se indispensável compreender que o processo educativo deve considerar as especificidades da infância, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança e proporcionando experiências significativas capazes de favorecer o desenvolvimento pleno de suas potencialidades por meio de práticas pedagógicas que valorizem

a participação ativa, a criatividade, a curiosidade e a interação constante com o ambiente e com as demais crianças.

A ludicidade destaca-se como um dos principais elementos presentes na Educação Infantil, uma vez que brincar constitui uma necessidade inerente ao desenvolvimento humano durante a infância e possibilita que a criança construa conhecimentos, desenvolva habilidades, estabeleça vínculos sociais e compreenda o mundo ao seu redor de maneira espontânea, prazerosa e significativa. Dessa forma, o brincar deixa de ser compreendido apenas como uma atividade recreativa para assumir papel essencial na aprendizagem, tornando-se um importante recurso pedagógico utilizado pelo professor na construção do conhecimento.

Nas últimas décadas, diversos estudos desenvolvidos por pesquisadores da área da educação e da psicologia evidenciaram que as atividades lúdicas favorecem significativamente o desenvolvimento infantil, contribuindo para a aquisição da linguagem, da autonomia, da imaginação, da criatividade, do raciocínio lógico, da coordenação motora e das competências socioemocionais. Esses estudos reforçam a necessidade de que as instituições de Educação Infantil promovam ambientes acolhedores, ricos em estímulos e organizados de maneira a favorecer a exploração, a experimentação e a interação entre as crianças.

No cenário educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular estabelece que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem estar fundamentadas nos eixos estruturantes das interações e das brincadeiras, reconhecendo que essas experiências são indispensáveis para garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Dessa forma, a ludicidade deixa de ocupar posição secundária no planejamento pedagógico para tornar-se elemento central na organização curricular, orientando o trabalho docente em direção ao desenvolvimento integral da criança.

O professor desempenha papel fundamental nesse processo, pois cabe a ele organizar ambientes educativos que despertem o interesse infantil, selecionar materiais adequados, propor situações desafiadoras e mediar as interações entre as crianças, favorecendo a construção do conhecimento de maneira participativa. A atuação docente exige planejamento, sensibilidade, conhecimento científico e compromisso com uma prática pedagógica que reconheça o brincar como linguagem própria da infância.

Outro aspecto relevante refere-se à participação da família no desenvolvimento infantil. Quando escola e família estabelecem relações de parceria, tornam-se maiores as possibilidades de promover experiências educativas capazes de fortalecer o desenvolvimento integral da criança. O diálogo entre esses dois espaços educativos contribui para que as atividades lúdicas ultrapassem

os limites da sala de aula e estejam presentes também nas vivências familiares, fortalecendo vínculos afetivos e ampliando as oportunidades de aprendizagem.

As transformações ocorridas na sociedade contemporânea também influenciam diretamente as experiências vividas pelas crianças durante a infância. O avanço das tecnologias digitais, as mudanças nas relações familiares, a redução dos espaços destinados às brincadeiras e o aumento do tempo dedicado aos dispositivos eletrônicos têm modificado significativamente a forma como as crianças brincam, tornando ainda mais importante o papel da escola na promoção de experiências lúdicas diversificadas e socializadoras.

Diante dessa realidade, torna-se necessário refletir sobre as contribuições da ludicidade para a aprendizagem infantil, compreendendo como as brincadeiras, os jogos, a música, a contação de histórias, as atividades artísticas e as diferentes manifestações culturais podem favorecer o desenvolvimento integral das crianças. A valorização dessas experiências representa um compromisso com uma educação de qualidade, pautada no respeito à infância e na promoção de práticas pedagógicas inovadoras e humanizadas.

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da ludicidade na Educação Infantil, destacando sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e cultural das crianças, bem como discutir o papel do professor na organização de práticas pedagógicas fundamentadas no brincar. Busca-se ainda compreender como a legislação educacional brasileira, especialmente a Base Nacional Comum Curricular, orienta a inserção da ludicidade no cotidiano escolar e fortalece a construção de uma educação que respeite os direitos das crianças e promova aprendizagens significativas por meio de experiências diversificadas e contextualizadas.

A realização desta pesquisa justifica-se pela crescente necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que valorizem a infância em sua integralidade, reconhecendo o brincar como instrumento essencial para o desenvolvimento humano e para a construção de aprendizagens duradouras. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para ampliar o debate acerca da importância da ludicidade na Educação Infantil, oferecendo subsídios teóricos que possam auxiliar professores, gestores, estudantes e demais profissionais da educação na construção de práticas educativas mais inclusivas, criativas, participativas e comprometidas com a formação integral das crianças.

DESENVOLVIMENTO

A ludicidade ocupa posição central nas discussões contemporâneas acerca da Educação

Infantil por representar um elemento indispensável ao desenvolvimento integral da criança, considerando que brincar constitui uma manifestação natural da infância e um importante meio de interação com o ambiente, com outras crianças e com os adultos. Ao participar de atividades lúdicas, a criança desenvolve diferentes competências relacionadas ao pensamento, à comunicação, à imaginação, à criatividade e à resolução de problemas, construindo conhecimentos de forma significativa e atribuindo sentido às experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Dessa maneira, o brincar deve ser compreendido como uma linguagem própria da infância e como um recurso pedagógico capaz de favorecer aprendizagens que respeitam as características individuais de cada criança.

Ao longo da história da educação, diferentes estudiosos dedicaram-se à compreensão da importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, demonstrando que a aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva quando a criança participa ativamente das experiências propostas. Nesse contexto, a ludicidade passou a ser reconhecida como uma estratégia pedagógica que estimula o interesse, a curiosidade e o envolvimento dos alunos, permitindo que o conhecimento seja construído por meio da experimentação, da observação e da interação constante com diferentes situações de aprendizagem. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de ensino centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos e valoriza a participação ativa da criança na construção do próprio conhecimento.

Jean Piaget destacou que o desenvolvimento cognitivo acontece por meio da interação entre a criança e o ambiente, sendo as brincadeiras fundamentais para favorecer processos de assimilação e acomodação responsáveis pela construção do conhecimento. Segundo essa perspectiva, o brincar permite que a criança organize informações, estabeleça relações entre diferentes experiências e desenvolva estruturas mentais cada vez mais complexas, ampliando sua capacidade de compreender o mundo. Dessa forma, os jogos e as atividades lúdicas tornam-se importantes instrumentos para estimular o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o pensamento crítico desde os primeiros anos de vida.

Lev Vygotsky também atribuiu significativa importância à ludicidade ao afirmar que o brincar cria condições favoráveis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para esse autor, durante as brincadeiras a criança vivencia situações imaginárias, assume papéis sociais, estabelece regras, desenvolve a linguagem e amplia sua capacidade de interação com outras pessoas. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia que a aprendizagem ocorre por meio da mediação realizada por adultos e colegas mais experientes, tornando o professor um

elemento essencial na organização de práticas pedagógicas que utilizem a ludicidade como estratégia para promover novas aprendizagens.

Henri Wallon acrescenta que o desenvolvimento infantil envolve aspectos emocionais, afetivos, motores e cognitivos que se encontram profundamente interligados. Sob essa perspectiva, as brincadeiras favorecem não apenas a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também o fortalecimento da autoestima, da autonomia, da confiança e da capacidade de estabelecer relações sociais saudáveis. O ambiente escolar precisa, portanto, oferecer oportunidades para que as crianças expressem sentimentos, compartilhem experiências, enfrentem desafios e desenvolvam competências socioemocionais indispensáveis à convivência coletiva.

A Base Nacional Comum Curricular reforça a importância das brincadeiras ao estabelecer que as interações e a ludicidade constituem os eixos estruturantes da Educação Infantil. Essa orientação representa um importante avanço na organização curricular brasileira, pois reconhece oficialmente que brincar não significa interromper a aprendizagem, mas constitui a própria forma pela qual a criança aprende durante a primeira infância. Assim, cabe ao professor planejar experiências diversificadas que integrem jogos, histórias, músicas, dramatizações, brincadeiras tradicionais, atividades artísticas e exploração dos diferentes espaços escolares.

A interação entre crianças durante as atividades lúdicas também exerce papel essencial na formação das habilidades sociais. Ao compartilhar brinquedos, negociar regras, resolver conflitos, esperar a vez e colaborar em atividades coletivas, os pequenos aprendem importantes valores relacionados ao respeito, à solidariedade, à cooperação e à convivência democrática. Essas aprendizagens extrapolam os conteúdos escolares e contribuem significativamente para a formação ética e cidadã, preparando as crianças para participarem de forma responsável das relações estabelecidas na sociedade.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que o brincar estimula constantemente a comunicação entre as crianças. Durante as brincadeiras, elas narram acontecimentos, fazem perguntas, explicam regras, argumentam, negociam soluções e ampliam naturalmente seu vocabulário. Essa intensa interação verbal fortalece o desenvolvimento linguístico, favorecendo posteriormente os processos de alfabetização e letramento, que serão aprofundados nas etapas seguintes da Educação Básica.

O desenvolvimento da coordenação motora também está diretamente relacionado às atividades lúdicas presentes na Educação Infantil. Brincadeiras que envolvem correr, saltar, equilibrar-se, lançar objetos, encaixar peças, desenhar, pintar, recortar e modelar estimulam tanto

a coordenação motora ampla quanto a coordenação motora fina, habilidades indispensáveis para diversas atividades escolares futuras, como a escrita, o desenho e a manipulação de diferentes materiais pedagógicos. Além disso, essas experiências favorecem o desenvolvimento da percepção espacial, da lateralidade e do equilíbrio corporal.

As brincadeiras tradicionais ocupam importante espaço no patrimônio cultural brasileiro e representam valiosas oportunidades de aprendizagem dentro da Educação Infantil. Atividades como amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, passa-anel, roda cantada, cabo de guerra e tantas outras brincadeiras populares permitem que as crianças conheçam manifestações culturais transmitidas entre diferentes gerações, fortalecendo o sentimento de pertencimento social e valorizando a diversidade cultural existente no país. Ao incorporar essas práticas ao planejamento pedagógico, o professor contribui para preservar tradições culturais e enriquecer o repertório das crianças.

Além das brincadeiras tradicionais, os jogos de construção também apresentam significativo potencial educativo. Materiais como blocos de montar, peças de encaixe, quebra-cabeças e recursos manipuláveis favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico, da percepção visual, da criatividade e da resolução de problemas. Enquanto constroem diferentes estruturas, as crianças elaboram hipóteses, realizam comparações, identificam formas, tamanhos e proporções, desenvolvendo importantes habilidades cognitivas que servirão de base para aprendizagens futuras nas áreas da matemática, das ciências e da tecnologia.

Outro recurso amplamente utilizado na Educação Infantil são os jogos cooperativos, que possuem como principal característica a valorização do trabalho coletivo em detrimento da competição excessiva. Nessas atividades, todas as crianças participam em busca de um objetivo comum, aprendendo que o sucesso depende da colaboração, da comunicação e da ajuda mútua. Essa perspectiva fortalece sentimentos de empatia, pertencimento e responsabilidade coletiva, contribuindo para a construção de relações interpessoais mais respeitosas e solidárias dentro do ambiente escolar.

A ludicidade também favorece o desenvolvimento da criatividade, considerada uma competência essencial para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Ao brincar livremente, inventar histórias, criar personagens, construir objetos e imaginar diferentes situações, a criança exercita sua capacidade de pensar de forma original, encontrar soluções inovadoras e adaptar-se a diferentes contextos. Essas habilidades tornam-se cada vez mais valorizadas no cenário educacional e profissional, reforçando a importância de experiências pedagógicas que

estimulem a imaginação desde os primeiros anos de vida.

O brincar livre merece atenção especial por permitir que a criança escolha suas próprias atividades, organize o tempo de acordo com seus interesses e desenvolva autonomia na tomada de decisões. Diferentemente das atividades totalmente dirigidas pelo adulto, o brincar espontâneo possibilita que a criança explore o ambiente, estabeleça relações sociais, manifeste emoções e desenvolva sua personalidade de maneira natural. Cabe ao professor observar atentamente essas experiências, identificando potencialidades, dificuldades e interesses que poderão subsidiar futuras intervenções pedagógicas.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico assume papel decisivo, pois é por meio dele que o professor organiza experiências de aprendizagem capazes de integrar brincadeiras, jogos, literatura infantil, música, artes visuais, movimento, exploração da natureza e diferentes linguagens presentes na infância. Um planejamento consistente considera os objetivos de aprendizagem, os direitos de desenvolvimento estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular, os interesses das crianças e as características específicas da turma, garantindo que todas as atividades possuam intencionalidade pedagógica sem perder o caráter espontâneo e prazeroso que caracteriza a ludicidade.

A observação sistemática das crianças durante as brincadeiras também representa importante instrumento de avaliação na Educação Infantil. Enquanto participam das atividades lúdicas, os professores conseguem identificar avanços relacionados ao desenvolvimento motor, cognitivo, linguístico, emocional e social, obtendo informações que dificilmente seriam percebidas em atividades tradicionais. Essa avaliação contínua permite reorganizar o planejamento sempre que necessário, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e garantindo intervenções pedagógicas mais eficazes ao longo do processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se aos espaços educativos, que devem ser concebidos como ambientes de aprendizagem e não apenas locais destinados à permanência das crianças. Salas organizadas com diferentes cantos temáticos, bibliotecas acessíveis, áreas externas, brinquedotecas, espaços para dramatização, atividades artísticas e exploração da natureza ampliam significativamente as possibilidades de aprendizagem por meio da ludicidade. Quanto mais diversificados forem os ambientes, maiores serão as oportunidades para que as crianças desenvolvam criatividade, autonomia e interesse pela descoberta.

A literatura infantil ocupa lugar privilegiado nas práticas lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil. O contato frequente com livros, histórias, poemas, parlendas, trava-línguas e cantigas

amplia o repertório cultural das crianças e contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da formação do futuro leitor. Quando associadas a dramatizações, ilustrações, jogos simbólicos e atividades criativas, as narrativas tornam-se ainda mais significativas, fortalecendo o vínculo da criança com a leitura desde os primeiros anos de vida.

As atividades realizadas em contato com a natureza também apresentam grande potencial educativo. Explorar jardins, observar plantas, brincar com elementos naturais, cuidar de pequenas hortas e investigar fenômenos ambientais possibilitam aprendizagens relacionadas às ciências, à sustentabilidade e ao respeito pelo meio ambiente. Além disso, essas experiências favorecem o desenvolvimento sensorial, estimulam a curiosidade científica e ampliam a percepção das crianças sobre a importância da preservação dos recursos naturais para as gerações futuras.

No contexto da Educação Inclusiva, a ludicidade revela-se ferramenta essencial para garantir a participação efetiva de todas as crianças, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sensoriais ou emocionais. Jogos adaptados, brinquedos acessíveis, recursos pedagógicos diversificados e estratégias de mediação favorecem a inclusão, promovendo igualdade de oportunidades e valorizando as potencialidades individuais. Dessa forma, o brincar torna-se importante instrumento para combater preconceitos, fortalecer a convivência e construir ambientes escolares mais acolhedores e democráticos.

As relações afetivas estabelecidas entre professor e criança influenciam diretamente a qualidade das experiências educativas desenvolvidas na Educação Infantil. O vínculo baseado no respeito, na escuta, na confiança e no acolhimento favorece a participação das crianças nas atividades propostas e fortalece sua segurança emocional para explorar novos desafios. O professor que compreende a importância da afetividade consegue criar ambientes mais humanizados, nos quais brincar, aprender e conviver tornam-se experiências complementares e indissociáveis.

Outro ponto importante refere-se ao desenvolvimento da autonomia infantil. As atividades lúdicas permitem que as crianças façam escolhas, assumam responsabilidades compatíveis com sua faixa etária, organizem materiais, solucionem pequenos conflitos e participem das decisões relacionadas às brincadeiras. Essas experiências fortalecem o senso de responsabilidade, desenvolvem a autoconfiança e contribuem para a formação de indivíduos mais independentes, preparados para enfrentar os desafios presentes ao longo da vida escolar e social.

O trabalho interdisciplinar representa outra importante possibilidade proporcionada pelas atividades lúdicas na Educação Infantil. Jogos, histórias, músicas, dramatizações e projetos podem

integrar conhecimentos relacionados à linguagem, matemática, ciências, artes, movimento e cultura, permitindo que a criança estabeleça conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem favorece aprendizagens mais significativas, uma vez que aproxima os conteúdos escolares das experiências concretas vivenciadas pelas crianças em seu cotidiano.

A parceria entre escola e família fortalece significativamente os resultados obtidos por meio das práticas lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil. Quando os responsáveis compreendem que brincar constitui uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, tornam-se mais participativos no processo educativo e passam a oferecer oportunidades para que as crianças explorem diferentes experiências também no ambiente familiar. Essa continuidade entre casa e escola amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece os vínculos afetivos indispensáveis para o desenvolvimento saudável da criança.

Os desafios impostos pela sociedade contemporânea reforçam ainda mais a necessidade de preservar os espaços destinados ao brincar durante a infância. A redução das áreas livres, a intensificação da rotina familiar, o excesso de compromissos e o uso prolongado de dispositivos eletrônicos têm diminuído significativamente o tempo dedicado às brincadeiras espontâneas. Diante desse cenário, a escola assume importante responsabilidade ao garantir momentos de interação, movimento, criatividade e convivência, proporcionando experiências que muitas crianças já não encontram com frequência em outros ambientes sociais.

Outro fator que merece destaque refere-se à avaliação realizada na Educação Infantil. Diferentemente das etapas posteriores da escolarização, a avaliação deve ocorrer de forma contínua, qualitativa e processual, considerando as experiências vivenciadas pelas crianças durante as atividades cotidianas. As brincadeiras oferecem inúmeras oportunidades para que o professor observe avanços relacionados ao desenvolvimento cognitivo, emocional, motor, linguístico e social, registrando essas informações como subsídios para reorganizar o planejamento pedagógico e promover intervenções cada vez mais adequadas às necessidades individuais.

As políticas públicas educacionais brasileiras vêm reconhecendo progressivamente a importância da ludicidade como princípio orientador das práticas desenvolvidas na Educação Infantil. Documentos oficiais reforçam que brincar constitui direito das crianças e responsabilidade das instituições educativas, cabendo aos sistemas de ensino garantir condições adequadas para a implementação de propostas pedagógicas que valorizem as interações, a criatividade, a diversidade cultural e o desenvolvimento integral. Esse reconhecimento fortalece a atuação dos profissionais da educação e amplia a compreensão social sobre a relevância do brincar para a

formação humana.

Considerando todos esses aspectos, torna-se evidente que a ludicidade representa muito mais do que uma metodologia de ensino, constituindo um elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas humanizadas, inclusivas e comprometidas com a qualidade da Educação Infantil. O brincar favorece aprendizagens significativas, fortalece vínculos afetivos, amplia as possibilidades de interação social, estimula o desenvolvimento cognitivo e contribui para a formação de crianças mais autônomas, criativas, críticas e preparadas para enfrentar os desafios das etapas seguintes da escolarização. Dessa forma, investir em práticas educativas fundamentadas na ludicidade significa reconhecer a infância como período singular da vida humana e assumir o compromisso de oferecer uma educação que respeite os direitos das crianças, valorize suas potencialidades e promova experiências capazes de contribuir efetivamente para seu desenvolvimento integral e para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e comprometida com a formação cidadã das futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender que a ludicidade constitui um dos pilares fundamentais da Educação Infantil, uma vez que favorece o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais, emocionais e culturais. Ao longo do estudo, verificou-se que brincar representa muito mais do que uma atividade recreativa, configurando-se como uma linguagem própria da infância e um importante instrumento pedagógico capaz de promover aprendizagens significativas, estimular a criatividade, fortalecer a autonomia e ampliar as possibilidades de interação entre as crianças e o meio em que vivem. Dessa forma, a valorização da ludicidade demonstra-se indispensável para a construção de práticas educativas comprometidas com a formação integral dos estudantes.

Observou-se que a Educação Infantil ocupa posição estratégica dentro da Educação Básica por representar o primeiro espaço institucional destinado ao desenvolvimento das potencialidades infantis. Nesse contexto, o professor assume papel essencial como mediador das experiências de aprendizagem, organizando ambientes acolhedores, planejando atividades diversificadas e promovendo situações que respeitem as características próprias da infância. A atuação docente fundamentada na ludicidade contribui para que a criança participe ativamente da construção do conhecimento, desenvolvendo competências que servirão de base para toda a sua trajetória escolar e para sua formação como cidadã.

Os referenciais teóricos analisados ao longo deste trabalho evidenciaram que autores como Piaget, Vygotsky, Wallon e Kishimoto reconhecem o brincar como elemento indispensável ao desenvolvimento infantil. As contribuições desses estudiosos reforçam que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando a criança interage, experimenta, cria, imagina, compartilha experiências e participa ativamente das atividades propostas. Assim, as brincadeiras deixam de ocupar posição secundária no planejamento pedagógico para assumir papel central na organização das práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil.

Também foi possível identificar que a Base Nacional Comum Curricular fortalece essa compreensão ao estabelecer as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil, reafirmando que brincar constitui direito da criança e responsabilidade das instituições educativas. Essa orientação contribui para que escolas e professores organizem propostas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e promovam experiências capazes de favorecer o desenvolvimento integral previsto pela legislação educacional brasileira.

Conclui-se, portanto, que a ludicidade deve permanecer como princípio orientador das práticas pedagógicas na Educação Infantil, não apenas por favorecer a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas principalmente por contribuir para a formação de indivíduos criativos, críticos, autônomos, participativos e capazes de estabelecer relações saudáveis consigo mesmos, com os outros e com a sociedade. Espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões acerca da importância do brincar no contexto educacional e incentive professores, gestores, pesquisadores e demais profissionais da educação a desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a infância, respeitem os direitos das crianças e promovam uma educação de qualidade, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento humano integral.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRINCAR E O ENSINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E O ENSINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): Ana Raquel Ferreira Almeida

RESUMO

O brincar constitui uma das principais formas de expressão da criança durante a Educação Infantil, sendo um elemento essencial para o desenvolvimento integral e para a construção de aprendizagens significativas. O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da relação entre o brincar e o ensinar na Educação Infantil, destacando como as atividades lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e cultural das crianças. A pesquisa apresenta uma abordagem bibliográfica, fundamentada em estudos de autores que discutem o desenvolvimento infantil, a aprendizagem e a importância das brincadeiras no processo educativo, além de considerar documentos oficiais que orientam a educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular. A ludicidade é compreendida como uma prática pedagógica que possibilita à criança explorar, criar, imaginar, interagir e construir conhecimentos por meio de experiências prazerosas e significativas. O estudo evidencia que o professor possui papel fundamental na organização de ambientes educativos.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e apresenta papel fundamental na formação integral da criança, pois representa um período marcado por intensas descobertas, construções de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e estabelecimento de relações sociais. Durante essa fase, a criança amplia progressivamente suas capacidades cognitivas, emocionais, motoras, linguísticas e culturais por meio das experiências vivenciadas em diferentes ambientes, especialmente no espaço escolar. Nesse contexto, torna-se essencial compreender que o processo educativo na infância precisa estar fundamentado em práticas

pedagógicas que respeitem as especificidades dessa etapa, valorizando a participação ativa da criança e reconhecendo suas formas próprias de aprender e interagir com o mundo.

Entre as diversas possibilidades metodológicas presentes na Educação Infantil, o brincar destaca-se como uma das principais formas pelas quais a criança expressa sentimentos, desenvolve habilidades e constrói conhecimentos. A brincadeira faz parte da natureza infantil e representa uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança explora situações, experimenta diferentes papéis sociais, cria hipóteses, estabelece relações e desenvolve sua imaginação. Dessa maneira, compreender o brincar como elemento educativo significa reconhecer que as atividades lúdicas possuem grande potencial para favorecer aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Historicamente, o brincar muitas vezes foi compreendido apenas como uma atividade relacionada ao lazer ou ao entretenimento, sendo separado das práticas consideradas educativas. Entretanto, os estudos desenvolvidos por pesquisadores da área da educação e da psicologia demonstram que a brincadeira possui profunda relação com os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon evidenciaram que as experiências lúdicas possibilitam avanços importantes na construção do pensamento, da linguagem, da autonomia e das relações sociais, tornando o brincar uma prática indispensável dentro do contexto escolar.

Na perspectiva de Piaget, a criança constrói conhecimentos a partir da interação com o ambiente, utilizando suas experiências para compreender e reorganizar informações sobre o mundo ao seu redor. Nesse sentido, as brincadeiras representam momentos privilegiados de experimentação, pois permitem que a criança explore objetos, resolva problemas, desenvolva estratégias e amplie gradativamente suas estruturas cognitivas. Assim, o brincar não acontece de forma isolada do processo de aprendizagem, mas constitui uma forma natural pela qual a criança aprende e se desenvolve.

Para Vygotsky, o brincar possui papel ainda mais significativo, pois possibilita que a criança avance além de suas capacidades imediatas por meio da imaginação e da interação social. Durante as brincadeiras, a criança cria situações simbólicas, assume diferentes papéis, estabelece regras e desenvolve formas mais complexas de pensamento. A mediação realizada pelo professor e pelas demais crianças contribui para ampliar essas experiências, favorecendo aprendizagens que ocorrem por meio da colaboração e da troca de conhecimentos.

Henri Wallon também destaca a importância da afetividade, do movimento e das relações

sociais no desenvolvimento infantil, demonstrando que a criança aprende por meio de experiências que envolvem emoções, interação e expressão corporal. Nesse sentido, as atividades lúdicas possibilitam que a criança desenvolva não apenas aspectos cognitivos, mas também competências relacionadas ao equilíbrio emocional, à comunicação, à autoestima e à convivência com outras pessoas.

No contexto educacional brasileiro, a valorização do brincar encontra respaldo em documentos oficiais, especialmente na Base Nacional Comum Curricular, que estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Esse reconhecimento demonstra que brincar é um direito da criança e uma condição essencial para garantir uma educação que respeite suas características, necessidades e formas de aprendizagem. Dessa maneira, as instituições de ensino devem organizar propostas pedagógicas que integrem o brincar ao processo educativo, superando a ideia de que as brincadeiras representam momentos separados do ensino.

O professor da Educação Infantil possui papel indispensável nessa integração entre brincar e ensinar, pois cabe a ele planejar situações de aprendizagem que utilizem as atividades lúdicas como instrumentos pedagógicos. A atuação docente precisa considerar os objetivos educacionais, os interesses das crianças e as diferentes formas de participação, criando ambientes nos quais o brincar aconteça de maneira intencional e significativa. Assim, o educador deixa de ser apenas um transmissor de informações e passa a atuar como mediador das experiências infantis.

O planejamento das atividades lúdicas exige conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e compreensão acerca das diferentes possibilidades educativas presentes nas brincadeiras. Jogos, músicas, histórias, dramatizações, desenhos, brincadeiras simbólicas e atividades de exploração podem contribuir para o desenvolvimento de diversas habilidades quando organizados de acordo com objetivos pedagógicos claros. Dessa forma, o brincar torna-se uma estratégia de ensino capaz de favorecer aprendizagens em diferentes áreas do conhecimento.

Além dos aspectos cognitivos, o brincar contribui significativamente para o desenvolvimento social e emocional da criança. Ao participar de brincadeiras coletivas, a criança aprende a compartilhar, respeitar regras, lidar com conflitos, expressar opiniões e compreender diferentes perspectivas. Essas experiências fortalecem valores importantes para a convivência em sociedade, como respeito, cooperação, solidariedade e empatia, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e participativos.

A linguagem também é amplamente desenvolvida por meio das brincadeiras, pois durante

as interações lúdicas as crianças conversam, criam narrativas, explicam ideias, negociam significados e ampliam seu vocabulário. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento da comunicação oral e posteriormente para os processos de alfabetização e letramento. Dessa maneira, o brincar contribui para a construção das bases necessárias para aprendizagens futuras.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento motor proporcionado pelas atividades lúdicas. Brincadeiras que envolvem movimento, coordenação, equilíbrio e manipulação de objetos favorecem o conhecimento corporal e auxiliam no desenvolvimento das habilidades necessárias para diversas atividades escolares. A exploração do corpo e do espaço permite que a criança compreenda melhor suas capacidades e desenvolva maior autonomia em suas ações cotidianas.

Diante dessas considerações, este trabalho tem como objetivo analisar a importância do brincar e do ensinar na Educação Infantil, destacando como a ludicidade pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Busca-se compreender o papel do professor na organização das práticas lúdicas, discutir as contribuições das brincadeiras para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil e refletir sobre a importância de uma educação que reconheça o brincar como elemento essencial da infância.

A escolha desse tema justifica-se pela necessidade de fortalecer a compreensão de que brincar e ensinar não são práticas separadas, mas processos que podem ocorrer de maneira integrada dentro da Educação Infantil. Valorizar o brincar significa reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos por meio das experiências que vivencia. Portanto, investir em práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade representa um caminho importante para promover uma educação mais humanizada, significativa e comprometida com o desenvolvimento pleno das crianças.

DESENVOLVIMENTO

A relação entre o brincar e o ensinar na Educação Infantil representa uma das discussões mais relevantes no campo educacional contemporâneo, pois envolve a compreensão de que a criança aprende de maneira diferenciada durante os primeiros anos de vida. Ao contrário de uma visão tradicional que separava momentos de aprendizagem formal e momentos destinados apenas à diversão, as concepções atuais reconhecem que a brincadeira constitui uma forma legítima de

construção do conhecimento. A criança, ao brincar, não apenas se entretém, mas desenvolve capacidades fundamentais para sua formação, estabelecendo relações entre suas experiências, seus sentimentos e os conhecimentos adquiridos no contato com o ambiente e com outras pessoas.

A valorização do brincar dentro da prática pedagógica exige uma mudança de perspectiva sobre o papel da Educação Infantil. Durante muito tempo, essa etapa foi compreendida como um período de preparação para o Ensino Fundamental, com práticas voltadas principalmente para a antecipação de conteúdos formais. Entretanto, os estudos sobre desenvolvimento infantil demonstram que a infância possui características próprias e necessita de propostas educativas que respeitem as formas específicas pelas quais a criança aprende. Nesse sentido, o brincar deixa de ser considerado uma atividade complementar e passa a ser entendido como uma experiência essencial para o desenvolvimento integral.

O ato de brincar possibilita que a criança estabeleça contato com diferentes linguagens, explore objetos, desenvolva movimentos corporais, expresse emoções e construa significados sobre a realidade em que está inserida. Por meio das brincadeiras, a criança cria representações simbólicas, reproduz situações observadas em seu cotidiano e experimenta diferentes formas de interação social. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da identidade infantil, pois permitem que a criança compreenda seus próprios sentimentos, reconheça suas capacidades e estabeleça relações de pertencimento com os grupos dos quais participa.

Nesse contexto, o professor assume papel fundamental como mediador das aprendizagens construídas durante as atividades lúdicas. A presença do educador não deve limitar-se à observação das brincadeiras, mas envolver a organização de situações que estimulem a curiosidade, a investigação e a participação ativa das crianças. O professor precisa compreender quais aprendizagens podem ser favorecidas por determinada atividade, quais recursos podem ser utilizados e como realizar intervenções adequadas sem retirar da criança a liberdade e a espontaneidade características do brincar.

A intencionalidade pedagógica é um aspecto indispensável quando se discute o brincar na Educação Infantil. Embora a brincadeira possua caráter espontâneo, sua inserção no ambiente escolar precisa estar relacionada aos objetivos de aprendizagem definidos pelo professor. Isso significa que o educador deve planejar experiências lúdicas considerando as necessidades da turma, os interesses das crianças e as diferentes áreas do desenvolvimento infantil. Dessa forma, o brincar torna-se uma prática educativa organizada, capaz de promover avanços significativos no processo de aprendizagem.

As contribuições de Jean Piaget para a compreensão do brincar demonstram que a atividade lúdica está diretamente relacionada ao desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança. Para o autor, a criança aprende ao interagir com o meio, realizando ações que permitem compreender, organizar e transformar suas experiências. Durante os jogos e brincadeiras, a criança experimenta situações, testa possibilidades e constrói conhecimentos a partir de suas próprias descobertas. Assim, o brincar representa uma oportunidade para que a criança desenvolva o pensamento lógico, a criatividade e a capacidade de solucionar problemas.

A teoria de Piaget evidencia que o jogo possui diferentes funções durante o desenvolvimento infantil, acompanhando as transformações cognitivas da criança ao longo do tempo. As brincadeiras de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras apresentam características específicas relacionadas às diferentes fases do desenvolvimento. Cada modalidade de brincadeira oferece oportunidades distintas de aprendizagem, permitindo que a criança avance gradativamente em suas capacidades intelectuais, sociais e emocionais.

A perspectiva sociointeracionista de Lev Vygotsky amplia essa compreensão ao destacar que o desenvolvimento infantil ocorre principalmente por meio das relações sociais e culturais. Para esse autor, a brincadeira cria uma situação imaginária na qual a criança desenvolve capacidades que ultrapassam seu comportamento cotidiano. Ao assumir papéis, criar regras e interagir com outras crianças, ela desenvolve novas formas de pensamento e amplia suas possibilidades de aprendizagem.

A brincadeira simbólica merece destaque especial dentro da Educação Infantil, pois possibilita que a criança represente situações da vida social e desenvolva sua capacidade de imaginação. Ao brincar de faz de conta, a criança reproduz experiências familiares, interpreta personagens, cria narrativas e compreende gradativamente as relações existentes no mundo adulto. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da compreensão das normas sociais.

Além disso, o brincar simbólico permite que a criança expresse sentimentos e elabore situações vivenciadas em seu cotidiano. Por meio das representações criadas nas brincadeiras, ela pode demonstrar medos, desejos, dúvidas e conflitos, encontrando formas de compreender e reorganizar suas experiências emocionais. Dessa maneira, a brincadeira torna-se também um importante recurso para o desenvolvimento psicológico e afetivo.

A brincadeira, quando inserida no cotidiano da Educação Infantil de maneira planejada e consciente, possibilita que a criança desenvolva diferentes competências necessárias para sua

formação integral. O processo educativo deixa de estar centrado exclusivamente na transmissão de informações e passa a valorizar experiências nas quais a criança participa ativamente, cria hipóteses, experimenta possibilidades e constrói conhecimentos a partir das situações vivenciadas. Dessa forma, o brincar torna-se uma ponte entre a curiosidade natural da infância e os objetivos pedagógicos estabelecidos pela escola.

A aprendizagem por meio das brincadeiras ocorre de maneira dinâmica, pois envolve a participação corporal, emocional, intelectual e social da criança. Diferentemente de práticas educativas baseadas apenas na repetição e memorização, as experiências lúdicas permitem que os conhecimentos sejam construídos com significado, pois estão relacionados às vivências reais dos alunos. Quando uma criança participa de um jogo, por exemplo, ela precisa compreender regras, tomar decisões, resolver desafios, comunicar ideias e interagir com seus colegas, desenvolvendo habilidades que ultrapassam o conteúdo específico daquela atividade.

Os jogos educativos representam importantes instrumentos pedagógicos dentro da Educação Infantil, pois possibilitam trabalhar diferentes áreas do conhecimento de maneira integrada. Jogos envolvendo números, formas, cores, linguagem, memória, associação e movimento contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, desde que sejam utilizados com objetivos claros e adequados às características das crianças. O professor precisa compreender que o valor educativo do jogo não está apenas no material utilizado, mas principalmente nas interações e aprendizagens construídas durante sua realização.

A utilização dos jogos também favorece o desenvolvimento da concentração, da atenção e da persistência diante dos desafios. Quando uma criança participa de uma atividade que exige alcançar determinado objetivo, ela aprende gradativamente a controlar impulsos, planejar ações e buscar alternativas para superar dificuldades. Essas aprendizagens são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia intelectual e contribuem para que a criança se torne mais segura em suas capacidades de aprendizagem.

As brincadeiras coletivas apresentam ainda grande importância para o desenvolvimento das habilidades sociais. Durante as interações com outras crianças, surgem situações que exigem negociação, cooperação, respeito às regras e resolução de conflitos. Essas experiências ajudam a criança a compreender que vive em um grupo e que suas ações influenciam as relações estabelecidas com os demais. Assim, o brincar contribui para a construção de valores fundamentais para a convivência em sociedade.

A cooperação desenvolvida durante as brincadeiras coletivas permite que as crianças

aprendam a compartilhar conhecimentos e experiências. Ao auxiliar um colega, explicar uma regra ou participar de uma atividade em grupo, a criança desenvolve habilidades comunicativas e fortalece vínculos sociais. Essas relações favorecem a construção de uma cultura de colaboração dentro da sala de aula, criando um ambiente mais acolhedor e favorável à aprendizagem.

Outro aspecto essencial do brincar está relacionado ao desenvolvimento da linguagem. As crianças utilizam a comunicação constantemente durante as brincadeiras, seja para criar histórias, organizar regras, expressar opiniões ou interagir com os colegas. Essas situações ampliam o vocabulário, fortalecem a capacidade de argumentação e estimulam a expressão de pensamentos e sentimentos. Por esse motivo, as atividades lúdicas são consideradas importantes estratégias para o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil.

A literatura infantil associada às brincadeiras também apresenta grande potencial educativo. Contar histórias, criar personagens, dramatizar narrativas e explorar livros possibilita que as crianças desenvolvam imaginação, criatividade e interesse pela leitura. O contato com diferentes gêneros literários amplia o repertório cultural infantil e favorece a construção de conhecimentos sobre linguagem, valores, sentimentos e diferentes formas de compreender o mundo.

A música constitui outra ferramenta lúdica capaz de integrar ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Por meio de cantigas, ritmos, sons e movimentos corporais, as crianças desenvolvem percepção auditiva, memória, coordenação motora e expressão emocional. Além disso, as atividades musicais promovem interação social e valorização cultural, permitindo que a criança tenha contato com diferentes manifestações artísticas presentes na sociedade.

As atividades envolvendo movimento corporal também são fundamentais para o desenvolvimento infantil. A criança aprende por meio do corpo e necessita de oportunidades para correr, pular, dançar, equilibrar-se e explorar diferentes possibilidades de movimento. Essas experiências favorecem a consciência corporal, a coordenação motora, a percepção espacial e a autonomia, contribuindo para uma formação mais ampla e equilibrada.

O brincar relacionado ao movimento também possibilita que a criança compreenda seus limites e capacidades físicas. Ao enfrentar desafios motores, ela desenvolve confiança, aprende a avaliar riscos e aprimora progressivamente suas habilidades. O professor, nesse processo, deve oferecer atividades diversificadas e seguras, respeitando o ritmo individual de cada criança e incentivando a participação de todos.

A arte também representa uma importante dimensão da ludicidade na Educação Infantil. Desenhar, pintar, modelar, criar colagens e realizar produções artísticas permite que a criança

expresse sua visão de mundo, desenvolva criatividade e explore diferentes formas de comunicação. Essas experiências valorizam a subjetividade infantil e demonstram que existem diversas maneiras de aprender e expressar conhecimentos além da linguagem escrita.

A relação entre brincar e ensinar também está diretamente ligada ao processo de inclusão escolar. As atividades lúdicas possibilitam adaptações que permitem a participação de crianças com diferentes necessidades, garantindo oportunidades de aprendizagem para todos. Por meio de jogos adaptados, recursos acessíveis e estratégias diferenciadas, o professor pode criar experiências inclusivas que valorizem as capacidades individuais e promovam a participação coletiva.

A inclusão por meio do brincar contribui para que todas as crianças desenvolvam atitudes de respeito e compreensão diante das diferenças. Quando convivem em atividades compartilhadas, aprendem a reconhecer as características dos colegas, superar preconceitos e construir relações baseadas na cooperação. Dessa forma, a ludicidade torna-se uma ferramenta importante para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

A avaliação dentro da perspectiva lúdica deve considerar o processo de desenvolvimento da criança e não apenas resultados finais. O professor deve observar como a criança participa das atividades, como interage com os colegas, quais estratégias utiliza para resolver problemas e quais avanços apresenta ao longo do tempo. Essa observação permite compreender melhor as necessidades individuais e planejar novas experiências educativas.

Dessa maneira, fica evidente que o brincar e o ensinar na Educação Infantil são práticas inseparáveis, pois a criança aprende justamente por meio das experiências que fazem sentido para sua realidade. A ludicidade possibilita uma educação mais próxima da infância, respeitando suas características e garantindo que o processo de aprendizagem aconteça de maneira prazerosa, significativa e humanizada.

A compreensão do brincar como elemento fundamental da prática educativa exige que a escola reconheça a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de participar ativamente da construção de seus conhecimentos. Essa concepção rompe com modelos tradicionais nos quais a criança era vista apenas como receptora de informações transmitidas pelo adulto, passando a valorizar suas experiências, suas manifestações, suas curiosidades e suas diferentes formas de expressão. Nesse sentido, o brincar representa uma possibilidade concreta de reconhecer a criança em sua totalidade, considerando suas necessidades emocionais, cognitivas, sociais e culturais.

A Educação Infantil precisa ser organizada de maneira que a criança encontre espaços para

explorar, questionar, criar e interagir. Quando o ambiente escolar oferece oportunidades para o brincar livre e orientado, possibilita que a criança desenvolva aprendizagens fundamentais por meio de experiências concretas. O professor, ao compreender a importância dessas vivências, consegue transformar situações cotidianas em momentos ricos de aprendizagem, utilizando a curiosidade infantil como ponto de partida para novas descobertas.

A relação entre brincar e ensinar também envolve a compreensão de que o conhecimento infantil é construído gradativamente por meio das interações estabelecidas com pessoas, objetos e ambientes. Cada brincadeira oferece possibilidades de investigação e descoberta, permitindo que a criança estabeleça conexões entre aquilo que já conhece e novos conhecimentos apresentados pelo professor. Dessa maneira, a aprendizagem ocorre de forma contínua e significativa, pois está relacionada às experiências reais vivenciadas pela criança.

O papel do professor como mediador torna-se ainda mais importante quando se considera que as crianças aprendem em diferentes ritmos e apresentam diferentes formas de participação. Um planejamento pedagógico baseado na ludicidade precisa considerar a diversidade presente na sala de aula, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de participar, experimentar e aprender. A sensibilidade do educador permite identificar potencialidades e dificuldades, realizando intervenções que favoreçam o desenvolvimento de cada aluno.

A construção de uma prática pedagógica lúdica também depende da capacidade do professor de refletir sobre suas próprias concepções de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, a dificuldade em inserir o brincar no cotidiano escolar está relacionada à ideia equivocada de que atividades lúdicas representam ausência de objetivos pedagógicos. Entretanto, quando planejada adequadamente, a brincadeira apresenta intencionalidade educativa e contribui para alcançar diferentes objetivos de aprendizagem previstos para a Educação Infantil.

A formação docente possui papel decisivo nesse processo, pois professores preparados teoricamente conseguem compreender melhor as contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil. A formação inicial e continuada deve abordar temas relacionados ao desenvolvimento da criança, às metodologias lúdicas, à organização dos espaços educativos e às estratégias de mediação. Dessa forma, o educador amplia seu repertório de práticas e desenvolve maior segurança para utilizar o brincar como ferramenta de ensino.

Assim, o brincar revela-se como uma prática educativa completa, capaz de integrar diferentes dimensões do desenvolvimento infantil e fortalecer a relação entre ensino e aprendizagem. Ao valorizar as experiências lúdicas, a Educação Infantil torna-se um espaço de

descobertas, interações e construção de conhecimentos, respeitando a infância e garantindo que a criança participe ativamente de seu próprio processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa possibilitou compreender que a relação entre o brincar e o ensinar na Educação Infantil representa um elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento integral da criança. Ao longo do estudo, foi possível identificar que a brincadeira não deve ser compreendida apenas como uma atividade destinada ao entretenimento ou ao preenchimento do tempo escolar, mas como uma experiência educativa fundamental, por meio da qual a criança desenvolve habilidades cognitivas, emocionais, sociais, motoras e culturais. Dessa maneira, o brincar constitui uma das principais formas pelas quais a criança conhece o mundo, estabelece relações, expressa sentimentos e constrói conhecimentos significativos.

A pesquisa demonstrou que a Educação Infantil possui características próprias e necessita de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância. Nesse contexto, o brincar assume papel central, pois permite que a criança participe ativamente do processo educativo, deixando de ser vista como uma simples receptora de informações e passando a ser reconhecida como sujeito capaz de criar, investigar, questionar e transformar suas experiências em aprendizagens. Assim, integrar o brincar ao ensinar representa uma forma de garantir uma educação mais humanizada, participativa e adequada às necessidades das crianças.

As contribuições teóricas analisadas evidenciaram que diferentes estudiosos do desenvolvimento infantil reconhecem a importância das atividades lúdicas para a aprendizagem. As ideias de Piaget, Vygotsky, Wallon e outros pesquisadores demonstram que a brincadeira favorece a construção do pensamento, o desenvolvimento da linguagem, a interação social e a formação da identidade infantil. Esses estudos reforçam a necessidade de que as instituições de Educação Infantil valorizem o brincar como parte essencial do currículo e da organização das práticas pedagógicas.

Também foi possível compreender que o professor exerce papel fundamental na articulação entre brincar e ensinar. A prática docente precisa estar fundamentada em planejamento, intencionalidade pedagógica e conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. O educador deve criar ambientes estimulantes, selecionar recursos adequados, observar as manifestações das crianças e realizar intervenções que favoreçam novas aprendizagens. Dessa forma, o professor

atua como mediador das experiências infantis, possibilitando que as brincadeiras sejam transformadas em oportunidades educativas significativas.

Outro aspecto identificado durante a pesquisa refere-se à importância da organização dos espaços e tempos escolares para garantir a presença da ludicidade no cotidiano da Educação Infantil. Ambientes acolhedores, materiais diversificados e propostas pedagógicas variadas favorecem a exploração, a criatividade e a autonomia das crianças. A escola precisa compreender que o brincar não deve acontecer apenas em momentos específicos, mas deve estar presente como elemento estruturante de toda a prática educativa.

A pesquisa também evidenciou que as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento das relações sociais e emocionais das crianças. Durante as brincadeiras coletivas, elas aprendem a compartilhar, cooperar, respeitar regras, resolver conflitos e conviver com diferentes características individuais. Essas experiências fortalecem valores importantes para a vida em sociedade e contribuem para a formação de sujeitos mais conscientes, participativos e respeitosos.

Além disso, destacou-se a importância da família como parceira no processo educativo. Quando os responsáveis compreendem o valor do brincar para o desenvolvimento infantil, ampliam as oportunidades de aprendizagem das crianças também fora do ambiente escolar. A parceria entre família e escola fortalece vínculos, favorece a continuidade das experiências educativas e contribui para uma formação mais completa e significativa.

Conclui-se, portanto, que brincar e ensinar são processos que devem caminhar juntos na Educação Infantil, pois a criança aprende justamente por meio das experiências que despertam sua curiosidade, imaginação e participação. A ludicidade representa uma ferramenta pedagógica indispensável para garantir aprendizagens significativas e respeitar os direitos da infância. Investir em práticas educativas baseadas no brincar significa reconhecer a importância dessa etapa da vida e promover uma educação comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, espera-se que este trabalho contribua para ampliar as reflexões sobre a importância do brincar no contexto educacional e incentive profissionais da educação a desenvolverem práticas cada vez mais criativas, inclusivas e significativas. Valorizar o brincar é valorizar a própria infância, garantindo que as crianças tenham oportunidades de aprender, criar, interagir e desenvolver todas as suas potencialidades em um ambiente escolar acolhedor e comprometido com a formação humana.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador: GEPEL, 2005.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

A FANTASIA DO REAL NO PENSAR INFANTIL: ANÁLISE E PERSPECTIVAS

Autor(a): : Isis Brandão Nicoletti Tiburcio

RESUMO

O presente artigo analisa a complexa e intrínseca relação entre a imaginação e a apreensão da realidade no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Longe de constituir uma fuga ou uma negação do mundo concreto, a fantasia infantil configura-se como um instrumento epistemológico fundamental, por meio do qual o sujeito elabora, ressignifica e internaliza as estruturas da realidade que o cerca. Apoiando-se nos referenciais teóricos clássicos da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise — notadamente Jean Piaget, Lev Vygotsky e Donald Winnicott —, discute-se como o brincar simbólico e o pensamento mágico operam a transição entre o eu subjetivo e o mundo objetivo. Compreender a fantasia como uma dimensão estruturante do pensar infantil permite reavaliar as práticas pedagógicas e clínicas, validando a atividade lúdica não apenas como mero entretenimento, mas como a linguagem primordial da infância para a construção do conhecimento e a constituição do sujeito psíquico.

Palavras-chave: Pensamento Infantil; Fantasia; Desenvolvimento Cognitivo.

INTRODUÇÃO

O universo da infância é frequentemente adjetivado pelos adultos como um território de pura magia, ingenuidade e distanciamento das amarras lógicas que governam a maturidade. No entanto, ao observar atentamente a atividade de uma criança, percebe-se que a linha que divide o que chamamos de "realidade" e o que classificamos como "fantasia" não se apresenta de forma dicotômica ou excludente. Pelo contrário, para a mente infantil, a imaginação não é o oposto do real, mas sim a ferramenta essencial para a sua tradução e apropriação. O tema "A Fantasia do Real no Pensar Infantil" propõe uma imersão nos mecanismos psicológicos que transformam o imaginário em uma via expressa de acesso ao concreto.

Historicamente, a civilização ocidental tendeu a hipervalorizar o pensamento lógico-formal, encarando as manifestações imaginativas da infância como etapas primitivas ou imperfeições cognitivas que deveriam ser superadas o mais rápido possível em prol da racionalidade. Todavia,

as transformações teóricas do século XX demonstraram que o percurso do desenvolvimento humano não se faz pela erradicação do lúdico, mas pela sua complexificação. A criança não fantasia porque ignora o mundo real; ela fantasia porque precisa dele para suportar, digerir e organizar a imensidão de estímulos, regras e afetos que o mundo real lhe impõe a cada instante.

Investigar o pensar infantil a partir do prisma da fantasia exige o desprendimento das posturas adulto Centrica. É preciso compreender que o urso de pelúcia que ganha vida, o castelo construído com caixas de papelão e o herói invisível que combate os medos noturnos não são meros subprodutos do ócio. Eles são estruturas cognitivas e emocionais ativas. Diante do desconhecido, do interdito ou do traumático, a criança recorre ao enredo ficcional para ensaiar respostas, testar hipóteses físicas e sociais e estabelecer os contornos de sua própria identidade.

Este artigo propõe uma articulação teórica multifacetada para desvelar esses processos. Inicialmente, recorre-se à epistemologia genética de Jean Piaget para examinar o nascimento do pensamento simbólico e o papel do egocentrismo intelectual na infância. Em seguida, adota-se a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky para compreender a imaginação como uma função psicológica superior, intrinsecamente ligada à mediação social e à criação de zonas de desenvolvimento proximal através do brincar. Posteriormente, a discussão expande-se para a dimensão afetiva com as contribuições da psicanálise, focando nos conceitos de espaço potencial e objetos transicionais de Donald Winnicott. Por fim, debate-se a relevância de salvaguardar esse espaço da fantasia na contemporaneidade, marcada pela pressa institucional e pela saturação tecnológica que ameaçam o tempo do brincar livre.

A Construção do Símbolo: A Perspectiva Piagetiana

Para compreender como a fantasia se articula com o real no início da vida humana, faz-se indispensável recorrer aos estudos de Jean Piaget sobre a gênese do pensamento. Na teoria piagetiana, o desenvolvimento da inteligência é um processo contínuo de adaptação, que ocorre por meio dos mecanismos de assimilação e acomodação. Nos primeiros dois anos de vida, durante o período sensório-motor, a inteligência da criança é eminentemente prática, baseada em percepções diretas e ações motoras coordenadas sobre os objetos.

É por volta do final do segundo ano de vida que ocorre uma revolução cognitiva sem precedentes: o surgimento da função simbólica ou semiótica. A função simbólica consiste na capacidade humana de representar um "significado" (um objeto, um evento, uma ação) por meio de um "significante" diferenciado (uma palavra, um gesto, uma imagem mental, um objeto substituto). É a partir desse marco que a criança se torna capaz de evocar o que está ausente no

tempo e no espaço, inaugurando o período do pensamento pré-operatório.

A manifestação mais evidente da função simbólica é o jogo simbólico, popularmente conhecido como o jogo do "faz de conta". No jogo simbólico, observa-se o predomínio quase absoluto da assimilação sobre a acomodação. Enquanto na acomodação o sujeito modifica suas próprias estruturas cognitivas para se ajustar às exigências do meio real, na assimilação a criança distorce a realidade externa para fazê-la caber nos seus esquemas mentais pré-existentes e nos seus desejos imediatos.

Quando uma criança de três anos monta em uma vassoura e corre pela sala gritando que está cavalcando um cavalo veloz, ela está operando uma assimilação livre. Ela sabe, em algum nível de sua percepção sensorial, que o objeto em suas mãos é feito de madeira e serve para varrer o chão. Contudo, a necessidade cognitiva e afetiva de vivenciar a experiência de cavalgar sobrepõe-se temporariamente à função utilitária do objeto. A vassoura perde sua identidade literal para se tornar o suporte físico de uma representação mental. A fantasia, portanto, não é uma alucinação; é uma representação consciente que utiliza elementos do real para manifestar uma realidade interna.

Piaget também caracteriza o pensamento pré-operatório pelo traço do egocentrismo. O egocentrismo infantil não deve ser confundido com egoísmo moral ou hipertrofia do ego. Trata-se de uma centração intelectual: a incapacidade cognitiva de diferenciar o próprio ponto de vista dos pontos de vista alheios, bem como a indistinção entre o eu subjetivo e o mundo objetivo exterior. Devido a esse egocentrismo, o pensamento infantil é permeado por três características marcantes:

Animismo: A tendência de atribuir vida, sentimentos, intenções e consciência a objetos inanimados e fenômenos naturais (por exemplo, afirmar que a mesa é "má" porque machucou o seu pé, ou que as nuvens estão chorando quando chove).

Artificialismo: A crença de que todos os elementos da natureza foram criados pelos seres humanos ou por entidades divinas que agem como artesãos urbanos (como achar que as montanhas foram esculpidas por homens com pás gigantes).

Realismo Intelectual: A materialização dos processos psíquicos, onde pensamentos, sonhos e nomes ganham uma existência física tangível e externa ao corpo.

Essas características evidenciam que, para a criança pré-operatória, a fantasia e a realidade física estão fundidas em uma tessitura única. O pensamento mágico não decorre de uma escolha deliberada por contos de fadas, mas sim da própria estrutura biológica e cognitiva da mente infantil nessa etapa do desenvolvimento. A fantasia é a forma legítima e possível que a criança possui de

explicar o funcionamento físico do universo quando ainda não dispõe das ferramentas da lógica operatória formal e reversível. Longe de ser um erro de percurso, o animismo e o jogo simbólico pavimentam o caminho para a abstração futura; é brincando com as propriedades mágicas das coisas que a criança gradualmente descobre suas propriedades invariáveis e reais.

Mediação Social e Imaginação: A Abordagem de Vygotsky

Se na obra piagetiana a fantasia é observada predominantemente sob a ótica do egocentrismo e do jogo de assimilação individual, na teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky ela ganha uma dimensão essencialmente social, cultural e instrumental. Vygotsky subverte a ideia clássica de que a imaginação infantil é uma atividade puramente biológica, isolada e desligada da experiência concreta. Para o autor, a imaginação é uma função psicológica superior, cujo desenvolvimento depende intimamente das interações sociais e das ferramentas culturais mediadoras.

Vygotsky postula que a atividade imaginativa da criança está diretamente ligada à riqueza e à variedade de suas experiências anteriores. Existe uma relação de interdependência mútua entre a fantasia e a realidade. A imaginação constrói suas estruturas utilizando elementos extraídos do mundo real, recombinando-os de formas inéditas. Por outro lado, as criações da imaginação, uma vez materializadas no mundo (seja através de um desenho, de um brinquedo ou de uma narrativa), retornam à realidade como novos objetos ou conceitos culturais.

Na infância, a imaginação surge a partir de uma necessidade premente de resolver uma contradição existencial. À medida que a criança cresce, seus desejos expandem-se para além de suas capacidades motoras e sociais imediatas. Uma criança de quatro anos deseja ardentemente dirigir o automóvel da família, pilotar um avião ou atuar como o médico que cura as pessoas. Diante da impossibilidade concreta de realizar esses desejos no plano real imediato — visto que suas limitações biológicas e as interdições do mundo adulto a impedem —, a criança entra em um estado de tensão afetiva.

A saída criativa para essa frustração é o brinquedo. No universo do faz de conta, a criança cria uma situação imaginária onde seus desejos irrealizáveis podem ser encenados e gratificados. O brinquedo, portanto, não é meramente uma distração, mas um mecanismo de adaptação psicológica que surge para suprir necessidades afetivas profundas que a realidade imediata bloqueia.

Ao analisar a estrutura do brinquedo simbólico, Vygotsky destaca um fenômeno fundamental: a emancipação do significado em relação ao objeto percebido. Nos primeiros anos de

vida, a ação da criança é totalmente determinada pelo objeto visualizado; uma caneca exige o ato de beber, uma bola exige o ato de chutar. No brinquedo simbólico, ocorre uma separação entre o vetor do pensamento (o significado) e o vetor da percepção (o objeto físico).

A criança passa a guiar seu comportamento pelo significado que ela atribui à situação, e não pelas propriedades literais do ambiente. Um pedaço de madeira pode virar um telefone celular; o pensamento (ideia de comunicação) utiliza o pedaço de madeira apenas como um ponto de apoio para se desprender do real imediato. Contudo, essa liberdade não é absoluta. Vygotsky pontua que a criança não consegue separar o significado da palavra de qualquer objeto de maneira totalmente abstrata; ela necessita de um "ponto de apoio" material. Ela não pode usar um fósforo vivo como um cavalo imaginário na sua mente com a mesma facilidade com que usa uma cadeira, pois a divergência de escala e a perigosidade física impõem limites. Há sempre um diálogo sutil e tenso entre a matéria real e a imaginação criadora.

Outra grande contribuição de Vygotsky para o tema é a desmistificação de que a brincadeira infantil é livre de regras. O autor afirmar categoricamente que não existe brinquedo sem regras. Mesmo a brincadeira de faz de conta mais livre e espontânea possui uma estrutura normativa oculta. Quando uma criança brinca de "ser mãe" de sua boneca, ela se submete rigorosamente às regras sociais do papel de mãe internalizadas a partir da observação de sua cultura. Ela nina a boneca, fala com voz mansa, finge preparar a alimentação e dita horários de sono.

Ao adotar o papel imaginário, a criança voluntariamente renuncia aos seus impulsos imediatos para agir de acordo com o padrão social daquela identidade. O brinquedo cria, assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). No interior da situação imaginária, a criança age sempre além do seu comportamento diário, demonstrando habilidades de autocontrole, planejamento e empatia que ainda não estão plenamente consolidadas em sua vida cotidiana. Nas palavras célebres do autor, no brinquedo, a criança está sempre uma cabeça acima de si mesma, transformando a fantasia na maior escola de preparação para as exigências sociais da realidade adulta.

O Espaço Potencial e o Brincar em Donald Winnicott

Enquanto a psicologia cognitiva e a psicolinguística buscam mapear os processos intelectuais e sociais da imaginação, a psicanálise debruça-se sobre a economia dos afetos, a angústia da separação e a constituição do self. Dentro da tradição psicanalítica pós-freudiana, Donald Woods Winnicott conferiu ao brincar e à ilusão um status ontológico central, afastando-se

da visão que encarava a fantasia meramente como um sintoma ou um substituto neurótico do desejo reprimido.

A grande inovação winnicottiana reside na teorização dessa área intermediária da experiência, também denominada de espaço potencial. Trata-se de uma zona que não pertence exclusivamente à realidade interna (subjativa) nem ao mundo externo (objetivo), mas que se situa exatamente na intersecção entre ambas. É o lugar da ilusão, do paradoxo tolerado e, por excelência, do brincar.

O protótipo do uso desse espaço é o fenômeno transicional, mediado pelo objeto transicional. Nos primórdios do desenvolvimento, o bebê vive em um estado de ilusão de onipotência, proporcionado por uma "mãe suficientemente boa" que se adapta de forma quase perfeita às suas necessidades biológicas e emocionais. Para o bebê nesse estágio primitivo, o seio materno é criado por ele mesmo; há uma fusão total entre o eu e o mundo. À medida que a mãe inicia o processo de desilusão necessário e gradual — afastando-se por intervalos toleráveis —, o bebê depara-se com a dura realidade de que o mundo externo existe independentemente de seus desejos e que ele mesmo é um ser separado e vulnerável.

Para suportar a angústia decorrente dessa separação e preencher o vazio deixado pela ausência física da mãe, a criança elege um objeto do ambiente — a ponta de um cobertor, um paninho de fralda, um urso de pelúcia estragado ou um som vocal repetitivo. Esse é o objeto transicional. Ele representa a mãe, mas ao mesmo tempo é a própria criança experimentando a sua autonomia.

Winnicott enfatiza que os adultos jamais devem fazer à criança a pergunta inquisitória: "Você criou isso ou encontrou isso no mundo?". O paradoxo deve ser aceito e respeitado: o objeto foi simultaneamente encontrado no real e criado pela fantasia. O paninho transicional não é um mero brinquedo; ele é a primeira possessão não-eu da criança, um escudo defensivo contra a desorganização psíquica e a depressão decorrentes da perda da onipotência.

Conforme a criança amadurece sadiamente, o objeto transicional perde sua intensidade de investimento afetivo direto, mas ele não é esquecido. Ele se dissolve e espalha-se por todo o território do espaço potencial, dando origem ao brincar criativo, às artes, à religião, à filosofia e a todas as formas de produção cultural humana. O brincar é o desdobramento natural da capacidade de ilusão.

No espaço do brincar, a criança manipula os objetos externos a serviço do seu mundo interno. Ela confere aos brinquedos significações subjetivas profundas e projeta neles suas

angústias destrutivas, seus medos de abandono e seus impulsos amorosos. Ao encenar o trauma, a agressividade ou o afeto em um ambiente controlado pelo seu próprio enredo imaginativo, a criança experimenta o controle e promove a cura e a integração de sua personalidade.

O brincar winnicottiano é essencialmente terapêutico e vitalizante. É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, é capaz de ser criativo e de utilizar sua personalidade integral. Descobrir a si mesmo através da ilusão da fantasia é a única forma de evitar a submissão cega a uma realidade externa rígida e esmagadora, que geraria o que o autor denomina de "Falso Self" — uma existência adaptada exteriormente, mas internamente vazia de autenticidade.

A Fantasia como Ferramenta de Elaboração Emocional e Cognitiva

A confluência das teorias de Piaget, Vygotsky e Winnicott permite-nos mapear a fantasia infantil não como um ornamento supérfluo, mas como uma engrenagem vital para o equilíbrio psicológico global do sujeito em crescimento. O processo de desenvolvimento humano é intrinsecamente gerador de conflitos. A criança confronta-se diariamente com assimetrias de poder, regras sociais incompreensíveis, perdas biológicas, dores físicas e sentimentos ambivalentes de amor e ódio em relação aos seus cuidadores primários. A linguagem verbal abstrata, ainda em formação, mostra-se insuficiente para nomear e processar essas vivências dramáticas. É aqui que a fantasia do real entra em ação como a linguagem primordial da infância.

Podemos elencar as principais funções psicodinâmicas e cognitivas operadas pela fantasia no pensar infantil:

A Elaboração do Trauma e da Angústia

Quando uma criança passa por uma experiência assustadora ou dolorosa — como uma internação hospitalar, uma cirurgia, a separação dos pais ou o falecimento de um animal de estimação —, ela tende a repetir incansavelmente essa vivência por meio de brincadeiras ficcionais. Na sala de brinquedos, ela assume o papel do médico agressivo que aplica injeções em seus bonecos, ou encena o naufrágio de um barco onde a família se divide.

Ao inverter os papéis e passar de vítima passiva da situação real a autora ativa da narrativa imaginária, a criança consegue atenuar a intensidade do trauma, descarregar a ansiedade acumulada e encontrar resoluções simbólicas para os seus conflitos internos. A fantasia atua como um laboratório emocional seguro, onde o perigo pode ser enfrentado e vencido sem os riscos e as consequências irremediáveis do mundo físico concreto.

O Ensaio de Papéis Sociais e o Desenvolvimento da Empatia

Através do faz de conta, a mente infantil projeta-se em múltiplas existências possíveis. Ao brincar de ser professor, motorista, astronauta, vilão ou herói, a criança realiza uma experimentação fenomenológica do outro. Ela simula corporal e verbalmente as dores, os deveres, os poderes e as perspicácias de identidades alheias.

Esse exercício contínuo de alteridade simbólica promove a flexibilização cognitiva, acelerando a superação do egocentrismo intelectual e estimulando o desenvolvimento das competências de empatia e da Teoria da Mente — a capacidade humana de inferir os estados mentais, desejos e intenções do próximo. É fantasiando ser o outro que a criança aprende a respeitar e conviver com o outro na realidade social.

A Resolução de Problemas e a Criatividade Heurística

O pensamento mágico-fantástico atua frequentemente como uma hipótese preliminar para o pensamento científico. Diante de um problema mecânico ou físico cujo funcionamento lógico ela ainda desconhece, a criança formula hipóteses fantásticas baseadas em analogias poéticas. Longe de travarem o progresso intelectual, essas formulações mitológicas estimulam a curiosidade epistêmica.

A criança que imagina que o arco-íris é um escorregador cósmico está ativamente engajada em dar um sentido inteligível ao caos visual do ambiente. À medida que confronta suas teorias animistas com os dados da realidade experimental e com as respostas mediadas pelos adultos, ela refina progressivamente seus esquemas cognitivos, caminhando autonomamente em direção ao pensamento racional e científico. O cientista criativo do amanhã é a criança cuja imaginação livre não foi castrada hoje.

Infância Contemporânea: O Empobrecimento do Espaço da Ilusão

A despeito do amplo consenso científico construído ao longo do último século a respeito do valor estruturante da fantasia, assiste-se na contemporaneidade a uma progressiva asfixia do espaço lúdico e do pensar imaginativo na infância. Este cenário de vulnerabilidade decorre de transformações estruturais na organização das famílias, do redesenho dos espaços urbanos e do avanço avassalador das indústrias tecnológicas e de entretenimento mercadológico.

O primeiro grande fator de risco é a hiper institucionalização e a medicalização do tempo infantil. O cotidiano das crianças de classe média e alta nas grandes metrópoles assemelha-se, cada vez mais, à agenda produtiva de um executivo de empresa. O tempo livre, outrora dedicado ao ócio inventivo e ao brincar espontâneo no quintal ou na rua, foi substituído por uma sucessão ininterrupta de atividades extracurriculares direcionadas pelo olhar vigilante do adulto: aulas de

idiomas, natação, robótica, reforço escolar e esportes competitivos.

Há uma urgência social em acelerar a prontidão cognitiva e instrumental da criança em vistas ao mercado de trabalho futuro, ignorando que o verdadeiro amadurecimento neurológico e psíquico exige pausas, tédio e liberdade existencial. Sem o tempo vazio do tédio, a fantasia não encontra terreno para germinar; a mente infantil satura-se de comandos externos e torna-se incapaz de produzir desejos e enredos autorais.

O segundo fator crítico reside na hiper estimulação digital e no consumo de mídias de tela eletrônicas de forma passiva. Embora os tablets e smartphones ofereçam interfaces altamente interativas e visualmente sedutoras, pesquisadores da neuropsicologia e da pedagogia alertam para o fato de que muitos aplicativos e jogos eletrônicos contemporâneos entregam à criança uma fantasia inteiramente pré-fabricada, fechada e algo ritmizada.

Nos jogos eletrônicos comerciais, os cenários, as regras, as estéticas visuais e os desfechos das ações já vêm predeterminados pelos programadores e designers de software. A criança limita-se a executar movimentos motores rápidos de pinça ou clique na tela de vidro para reagir aos estímulos visuais e sonoros repetitivos, operando dentro de uma lógica de recompensa dopaminérgica imediata.

Esse consumo passivo difere radicalmente da experiência rica de uma brincadeira com uma simples caixa de papelão vazia na sala de casa. Na caixa de papelão, a fantasia emana de dentro para fora: o objeto amorfo e sem significado estético prévio exige que a mente da criança realize o esforço cognitivo monumental de projetar ali um castelo, uma máquina do tempo ou uma caverna pré-histórica. A tela digital engole a capacidade representativa da criança, poupando-a do esforço de imaginar e, por consequência, atrofiando os músculos da criatividade simbólica e da autorregulação atencional.

Paralelamente, a mercantilização do brinquedo físico também contribui para o estreitamento da atividade imaginativa. Os brinquedos modernos tornaram-se excessivamente literais, mecânicos e vinculados a franquias cinematográficas e televisivas de super-heróis e princesas. Uma boneca que fala com frases programadas eletronicamente, chora lágrimas de água de verdade e exige acessórios específicos limita o leque de ações simbólicas da criança.

O objeto dita o roteiro da brincadeira.

Em contrapartida, os chamados brinquedos de "largo alcance" ou não estruturados — como tocos de madeira, pedras, argila, tecidos coloridos, botões e utensílios de cozinha —, por não possuírem uma identidade visual ou utilitária fechada, convidam a mente infantil a uma constante

atividade de ressignificação semiótica. Um toco de madeira pode ser um telefone de manhã, um avião à tarde e um monstro terrível à noite. Resgatar o valor dos materiais simples e do brincar ao ar livre em contato com os elementos imprevisíveis da natureza apresenta-se como um ato político e terapêutico de resistência em prol da saúde mental na infância.

A perda crônica desse espaço da ilusão transicional tem se refletido nas clínicas psicopedagógicas e nos consultórios psicológicos através de uma epidemia de sintomas contemporâneos: crianças com baixíssima tolerância à frustração, dificuldades severas de atenção e concentração, hiperatividade motora desorganizada, depressão infantil precoce e incapacidade gritante de resolver conflitos interpessoais sem o recurso à violência física agressiva.

Sem o laboratório da fantasia para digerir a dureza do real, a criança adocece mentalmente. Ela fica presa entre dois extremos patológicos: ou se submete de forma robótica a um falso self perfeitamente adaptado e desvitalizado, ou explode em passagens ao ato impulsivas e descontroladas por falta de uma estrutura simbólica interna capaz de conter e traduzir seus afetos angustiantes.

CONCLUSÃO

A investigação dos processos cognitivos e afetivos que permeiam a infância demonstra de forma inequívoca que a fantasia não constitui um mero adereço lúdico ou uma debilidade intelectual a ser extirpada pelo progresso da razão. A fantasia do real é, fundamentalmente, uma categoria epistemológica e ontológica estruturante do pensar infantil. É a modalidade arquetípica pela qual o pequeno ser humano ensaia sua inserção no mundo da cultura, da linguagem e das normas sociais coletivas.

A articulação das abordagens teóricas de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Donald Winnicott descortina o caráter multifacetado da imaginação: ela é a assimilação indispensável para a acomodação futura das estruturas cognitivas; é a mola propulsora da Zona de Desenvolvimento Proximal que impulsiona o sujeito além de suas limitações imediatas; e é a ilusão transicional necessária que preenche a fenda dolorosa entre a subjetividade onipotente do bebê e a objetividade compartilhada do mundo exterior. É por meio do tecido flexível da fantasia que a criança ganha musculatura psíquica para suportar as frustrações, compreender a alteridade e ressignificar as feridas existenciais inerentes à aventura do crescimento humano.

Diante das graves ameaças que cercam a infância contemporânea — caracterizada pelo aprisionamento digital massivo, pelo utilitarismo pedagógico precoce e pela mercantilização voraz

do tempo livre —, urge que a sociedade como um todo redescubra e proteja ativamente a santidade do tempo do brincar livre. Pais, educadores, psicólogos e formuladores de políticas públicas urbanas precisam assumir a responsabilidade ética de salvaguardar o direito inalienável da criança à ilusão e ao faz de conta.

Garantir o espaço da fantasia não significa alienar a criança da realidade, mas sim fornecer-lhe os instrumentos simbólicos mais refinados e robustos para que ela possa, no futuro, compreender a realidade de forma profunda, habitá-la com integridade afetiva e transformá-la de maneira verdadeiramente criativa e revolucionária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e educação: na escola e no lar. São Paulo: Psicologia USP, v. 10, n. 1, p. 211-227, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MELLO, Suely Amaral. O jogo de papéis sociais na teoria histórico-cultural. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). Vygotsky e a escola atual. Marília: Oficina Universitária, 2006. p. 115-132.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização de Michael Cole et al. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Imaginação e criatividade na infância. Tradução de João Pedro Antunes. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Tradução de José Outeiral e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ARTE QUE TRANSFORMA: A RECICLAGEM COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE ARTES

Autor(a): Wigna Begna de Sousa de Faria

Resumo

O presente trabalho buscou analisar a importância da prática pedagógica que utiliza a reciclagem nas aulas de Artes, destacando a relevância dessa abordagem para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e de conscientização ambiental dos alunos. Pretendeu apontar os benefícios da utilização de materiais recicláveis nas atividades escolares, sinalizando os desafios enfrentados dentro do contexto educacional e propondo metodologias que poderão ser aplicadas pelos professores envolvidos no processo. Sobre a reciclagem propriamente dita, observou a necessidade de criar mecanismos que facilitem a identificação e a maneira adequada de distinguir e separar resíduos que possam ser reciclados, reaproveitados e transformados nas atividades escolares, daqueles não aproveitáveis. Sugeriu ações que estimulem e promovam maior adesão da comunidade escolar a partir da aquisição rotineira de hábitos e atitudes espontâneas que contribuam de forma significativa na formação do sujeito e seu comportamento em relação à forma de respeitar o meio ambiente.

Palavras-chave: Artes. Sustentabilidade. Criatividade. Reciclagem.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual enfrenta diversos desafios relacionados ao desperdício de materiais e ao consumo excessivo de recursos naturais, resultando em problemas ambientais como o aumento dos aterros sanitários que contribuem para a poluição e degradação do solo e danos para a natureza. Diante desse contexto torna-se necessárias medidas que contribuam para amenizar esse impacto ambiental.

Na educação, a incorporação de práticas sustentáveis, pode ser uma ferramenta valiosa

para conscientizar os alunos sobre a importância da preservação ambiental, sendo que a reciclagem pode ser uma dessas práticas viáveis.

No campo da Arte, a reciclagem oferece inúmeras possibilidades criativas, permitindo que materiais descartados ganhem novos significados e formas. De modo geral ela traz inúmeros benefícios para a economia, para a sociedade, para a proteção da natureza e do ecossistema, pois promove o desenvolvimento da consciência ambiental, preservando os recursos naturais, tais como o solo e as águas dos rios e mares, que consequentemente diminui o extrativismo desenfreado, reduzindo a poluição pela emissão de gás carbônico que provoca o aquecimento global.

Diante do exposto este trabalho tem como objetivo despertar nos envolvidos que atuam com uma prática de educação transformadora, como a reciclagem pode ser abordada nas aulas de Artes, explorando suas contribuições tanto para o aprendizado artístico quanto para a formação de cidadãos mais conscientes ambientalmente.

Reciclagem nas aulas de Artes

A reciclagem é um processo de reaproveitamento ou de transformação de materiais descartáveis em outros produtos, tendo como objetivo contribuir com a preservação da natureza, melhorar a qualidade de vida no planeta e trazendo benefícios tanto para o meio ambiente, quanto para a economia. Por essa razão sua prática vem sendo incentivada em todos os seguimentos sociais, com o oferecimento de oportunidades financeiras, como geração de fontes de renda com sustentabilidade.

Na educação a reciclagem também está alinhada com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, em especial o ODS 12, que trata de consumo e produção responsáveis. Ao trabalhar o tema em sala de aula, as escolas contribuem para a formação de uma geração comprometida com as metas globais de sustentabilidade.

Trabalhar com reciclagem **como prática pedagógica**, além de ser um ato que contribui para a preservação ambiental, também é uma prática educativa que pode ser aplicada em diversas disciplinas escolares.

Ao incorpora-la nos planejamentos pedagógicos da escola como um todo, de forma interdisciplinar, os professores estimulam a reflexão sobre o ciclo de vida dos objetos e sobre o potencial criativo que os materiais recicláveis podem oferecer. Além disso, terão oportunidade de proporcionar o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais nos alunos, que passam a explorar novas possibilidades expressivas e a trabalhar com materiais não

convencionais.

No entanto, nas aulas de Artes essa prática ganha um caráter especialmente significativo, pois permite que materiais usualmente descartados se transformem em criações artísticas que podem inclusive, gerar fonte de renda.

Conscientização Ambiental e Formação de Pensamento Crítico e Reflexivo

O ensino de Artes com foco na reciclagem é também uma forma de promover a conscientização ambiental. A prática de reutilizar e transformar objetos no ambiente escolar ajuda despertar nos alunos o compromisso com a sustentabilidade, formando cidadãos críticos e responsáveis por suas ações e pelo futuro do planeta.

Apontar a importância da reciclagem desde cedo, ajuda os alunos a compreenderem os impactos de suas ações no meio ambiente. Quando os estudantes aprendem sobre o tempo de decomposição de materiais, os efeitos da poluição e os benefícios da reutilização, eles passam a adotar atitudes mais conscientes em suas rotinas. Essa conscientização não apenas reduz a produção de resíduos, mas também incentiva o cuidado com os recursos naturais.

Inserir a reciclagem na educação ajuda na formação de cidadãos críticos que entendem seu papel na sociedade. Os alunos são incentivados a refletir sobre o impacto do consumo desenfreado e as consequências do desperdício. A partir disso, eles começam a valorizar práticas sustentáveis e a influenciar suas famílias e comunidades, ampliando o alcance da conscientização ambiental.

Ao incorporar conceitos de reciclagem nas aulas de artes, os professores incentivam os alunos a refletirem sobre o impacto do consumo e do descarte de materiais no meio ambiente. Essa abordagem estimula o pensamento crítico, levando os estudantes a questionarem práticas insustentáveis e buscarem soluções criativas para problemas globais.

A Importância do Processo Criativo e o desenvolvimento de Habilidades

Ao trabalhar com materiais recicláveis, os alunos não apenas desenvolvem habilidades artísticas, mas também aprendem a valorizar o processo criativo. A reutilização de objetos pode ser um desafio, pois exige reflexão sobre como transformar algo aparentemente sem valor em uma obra de arte. Esse processo pode ser visto como uma metáfora para a capacidade humana de transformar, melhorar e reinventar.

A reciclagem pode ser abordada de maneira prática nas escolas, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades criativas. Projetos de reutilização de materiais, como transformar garrafas

PET em vasos ou criar brinquedos com papelão, incentivam o pensamento criativo e a resolução de problemas. Além disso, essas atividades colaborativas promovem o trabalho em equipe e a valorização de recursos simples.

A manipulação de materiais recicláveis, como recortar, colar, pintar e modelar, ajuda a desenvolver a coordenação motora fina dos alunos. Essas atividades exigem precisão e controle, contribuindo para o aprimoramento de habilidades práticas e motoras.

Os Desafios da reciclagem nas aulas de Artes

Apesar da cultura da coleta seletiva e a reciclagem estarem aumentando progressivamente na sociedade, a proporção de materiais que são reaproveitados ainda está muito aquém do que se espera. Essa postura é em decorrência da falta de conscientização e aquisição de hábitos sociais pela grande maioria da população.

Não se consegue vislumbrar uma prática atuante para muitos produtos dispensados na natureza, pois, em nosso cotidiano é muito comum descartamos uma infinidade de materiais sem notadamente avaliar como eles poderiam ser reaproveitados.

Nas aulas de Artes, entretanto é uma prática que mesmo comprovadamente traz muitos benefícios a toda sociedade, os professores que pretendem adotá-la em suas atividades pedagógicas esbarram em muitos desafios.

Entre os principais obstáculos, destacam-se a escassez de recursos pela falta de treinamento específico para os professores além das resistências apresentadas pelos alunos, e até mesmo por professores, em trabalhar com materiais não convencionais. Além disso, há ainda a questão da segurança no uso adequado de certos resíduos e a necessidade de espaços adequados para seu armazenamento e classificação.

No entanto, esses obstáculos podem ser superados com possíveis soluções através de parcerias entre escolas, governos e organizações ambientais, por meio de promoção de campanhas de conscientização, implementação de um sistema de coleta seletiva na própria escola e capacitação de professores e outros funcionários da comunidade escolar.

Também podem ser minimizados por meio de parcerias com familiares e comunidade através de parcerias de empresas locais que podem contribuir na doação de materiais recicláveis e na criação de um ambiente favorável para o sucesso dessa prática.

A Reciclagem no Desenvolvimento Cognitivo e Social dos Alunos

O uso da reciclagem nas aulas de artes não é apenas uma prática sustentável, mas também uma valiosa ferramenta para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Essa abordagem pedagógica permite que crianças e jovens estimulem habilidades importantes como, criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas, tudo ao mesmo tempo em que aprendem sobre a importância da preservação ambiental.

Considerando aspectos cognitivos, emocionais e sociais, o trabalho com materiais recicláveis exige que os alunos busquem soluções criativas para desafios específicos, estimulando a reflexão crítica e a resolução de problemas. Além disso, como possibilita a manipulação de diferentes tipos de materiais, contribui para o desenvolvimento da percepção estética e dos diversos sentidos do corpo humano.

Nas questões socioculturais, ao desenvolver trabalhos em grupo na criação de peças artísticas, os alunos conseguem adquirir valores importantes como respeito mútuo, colaboração, união, solidariedade, empatia, dentre outros.

A prática de reciclagem também vai incentivar a valorização e o conhecimento da diversidade cultural, pois diferentes costumes e tradições culturais podem ser explorados através da arte reciclada. Como por exemplo, tipos de artes em determinadas épocas e civilizações.

Ou seja, os projetos artísticos com reciclagem podem ser realizados em grupo, o que promove o trabalho em equipe. A interação entre os colegas incentiva a troca de ideias, a negociação de decisões e a cooperação, competências fundamentais para o desenvolvimento social e cognitivo.

Vantagens de transformar resíduos nas Salas de Aula

Ao reutilizar ou transformar resíduos em materiais úteis e aproveitáveis, o professor está estimulando comportamentos que visam combater o desperdício e promover ações sustentáveis. Esse estilo de pedagogia traz inúmeras vantagens, pois não está limitado à uma disciplina especificamente, podendo ser estendido à todas as atividades didáticas dentro do ambiente escolar. É uma prática que vai contribuir não só com a sustentabilidade ambiental, mas também com a economia financeira da instituição.

Além disso, a reciclagem suscita nas crianças hábitos e ações sustentáveis, que poderão utilizá-la por toda a vida, além de serem multiplicadoras dessas experiências em seu meio social.

Porém, para que esse tipo de projeto seja bem-sucedido é importante envolver os alunos na gestão das atividades, encarregando-os de tarefas específicas com o objetivo de fortalecer a importância da reciclagem na sala de aula de forma que isso torne algo natural para eles.

Sugestões de Atividades Artísticas com Materiais Recicláveis

As atividades artísticas com recicláveis podem variar de acordo com a faixa etária dos alunos e os objetivos pedagógicos. Entre as possíveis atividades, pode-se destacar: esculturas, pinturas, colagem e criação de objetos decorativos e utilitários.

Nessas atividades é possível o uso de sucatas em geral, como papelão, fios, tampinhas, garrafas plásticas, potes de iogurtes, revistas e jornais velhos, dentre outras. Esses materiais possibilitam o uso de técnicas de modelagem, colagem, pintura e reaproveitamento de objetos descartados por serem considerados obsoletos e/ou inservíveis no cotidiano.

Por exemplo, potes de iogurte podem transformar em organizadores de lápis, canetas e pincéis; garrafas plásticas podem se transformar em vasos e objetos decorativos, esculturas e até mesmo brinquedos; latas podem ser transformadas em floreiras, instrumentos musicais e quadros; tampinhas de garrafas, em tapetes e chocalhos; papéis, em blocos de anotações, cadernetas, agendas, origamis; móveis podem ser customizados e ganhar novas utilidades; e assim por diante.

Desta forma, ao invés de dispor de recursos financeiros para adquirir novos materiais para uso cotidiano, os alunos constroem seus próprios utensílios, reaproveitando as embalagens e os materiais que seriam descartados.

No entanto, quando se propõe aproveitar esses materiais, algumas providências para facilitar sua classificação em relação ao seu descarte devem ser desenvolvidas dentro de todo ambiente escolar, como salas de aula, corredores, refeitórios, etc. Uma delas, e de especial importância, é manter pequenos contentores com as cores indicativas de cada seguimento e devidamente rotulados para ajudar na identificação e classificação desses resíduos.

A resolução CONAMA nº 275/2001, em seu artigo 1º determina um total de dez códigos de cores, sendo um para cada tipo de resíduo, a saber: Azul: papel e papelão; Amarelo: metal; Vermelho: plástico; Verde: vidro; Preto: madeira; Laranja: resíduos perigosos como pilhas e baterias; Branco: resíduos de hospitais e serviço de saúde; Roxo: lixo radioativo; Cinza: lixo não reciclável, contaminado ou cuja separação não é possível; e Marrom: Orgânicos.

Essas medidas podem incentivar crianças e adultos a práticas de classificar as diferentes categorias de materiais recicláveis sendo também de grande importância para a identificação dos resíduos, uma vez que facilitam no processo de coleta e destinação final.

Porém, são muito poucas as pessoas que conseguem decifrar esses códigos de cores, o que sugere que a escola trabalhe esses conceitos de forma incisiva, tanto com os alunos, quanto

com a comunidade em geral, facilitando assim a participação e o envolvimento de todos.

A Leitura dos Códigos de Cores como Conteúdo Artístico e Cidadão

Nesse sentido, o próprio sistema de cores instituído pela resolução CONAMA nº 275/2001 pode ser convertido em conteúdo pedagógico dentro das aulas de Artes, e não apenas em uma informação afixada na parede do refeitório. A cor, elemento estruturante da linguagem visual, é também um código social: ela comunica, orienta condutas e organiza o espaço coletivo. Ao estudar a paleta da coleta seletiva, o estudante aprende simultaneamente sobre teoria da cor, contraste, legibilidade, simbologia e sinalização, temas legítimos do currículo de Artes, e sobre a destinação correta dos resíduos que ele mesmo produz diariamente.

Uma proposta viável consiste em solicitar que as turmas elaborem, elas próprias, a identidade visual dos contentores da escola. Os alunos pesquisam a resolução, definem os pictogramas, testam combinações cromáticas quanto à visibilidade a distância e produzem cartazes, adesivos e placas que serão efetivamente instalados nos corredores, nas salas e no pátio. O trabalho deixa de ser um exercício abstrato e passa a ter função social concreta, pois a produção artística da turma organiza a rotina de toda a instituição.

Esse tipo de atividade rompe com a ideia de que a reciclagem na escola se resume a colar sucata em uma folha de papel. O aluno é convocado a projetar, a testar hipóteses visuais e a avaliar a eficácia comunicativa do que produziu, o que aproxima a aula de Artes dos procedimentos do design e da comunicação visual. Ao mesmo tempo, a escola passa a dispor de uma sinalização compreensível, e a comunidade escolar, incluindo funcionários e famílias, é alfabetizada nesse repertório de cores por meio da linguagem estética.

Etapas para o Desenvolvimento de um Projeto de Arte com Materiais Recicláveis

Para que o trabalho com resíduos não se reduza a uma atividade improvisada de fim de bimestre, é necessário que o professor estruture o projeto em etapas claras, com objetivos de aprendizagem definidos e registro sistemático do processo. A experiência acumulada em projetos escolares sugere um percurso composto por cinco momentos articulados entre si, que podem ser adaptados conforme a faixa etária e a realidade material de cada instituição.

O primeiro momento é o da sensibilização e do diagnóstico. A turma investiga o que a escola descarta, quantifica os resíduos gerados em uma semana, fotografa as lixeiras e entrevista funcionários da limpeza. Esse levantamento produz dados reais que servirão de matéria-prima

simbólica para a criação artística e evitam que o discurso ambiental permaneça genérico. O segundo momento é o da pesquisa de referências, no qual os estudantes conhecem artistas que fazem do descarte o próprio suporte de sua obra, analisando escolhas técnicas, intenções poéticas e contextos históricos de produção.

O terceiro momento corresponde à coleta e à triagem orientada dos materiais, quando entram em cena os critérios de higienização, segurança e classificação. O quarto é o da experimentação técnica, em que a turma testa possibilidades de corte, dobra, encaixe, modelagem, pintura e junção, registrando em caderno de processo o que funcionou e o que fracassou. O quinto e último momento é o da produção final e da socialização, com a montagem de uma exposição aberta às famílias e à comunidade do entorno.

A explicitação dessas etapas cumpre uma função importante do ponto de vista metodológico: ela demonstra que o valor formativo do projeto reside no percurso, e não apenas no objeto acabado. O erro, o desmanche e o refazer integram o processo criativo e devem ser tratados como aprendizagem legítima, e não como desperdício de tempo de aula.

Cuidados com a Higienização, a Segurança e a Seleção dos Materiais

O trabalho com materiais descartados exige, contudo, atenção redobrada a aspectos sanitários e de segurança, sob pena de a proposta pedagógica converter-se em risco à saúde dos estudantes. Toda embalagem trazida de casa deve ser previamente lavada, seca e vistoriada, preferencialmente com o apoio das famílias, orientadas por comunicado escrito enviado pela escola no início do projeto. Recipientes que tenham acondicionado produtos de limpeza, solventes, agrotóxicos, medicamentos ou qualquer substância tóxica devem ser terminantemente excluídos, ainda que aparentem estar limpos.

Da mesma forma, materiais cortantes, como latas com bordas vivas, vidros trincados e lâminas metálicas, exigem preparo prévio pelo professor ou pelo funcionário responsável, com lixamento, dobra ou vedação das arestas, além do uso de luvas pelos estudantes quando a manipulação for indispensável. Em turmas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, recomenda-se restringir o repertório a papelão, tecidos, tampas plásticas de maior dimensão e potes rígidos, evitando peças pequenas que ofereçam risco de aspiração.

A escolha das tintas, colas e vernizes também merece critério. Produtos de base aquosa, atóxicos e certificados devem ser priorizados, e a aplicação de qualquer material que exale vapores precisa ocorrer em ambiente ventilado. Convém, ainda, que a escola mantenha um espaço próprio,

arejado e de fácil limpeza para o armazenamento do acervo de sucata, com prazo definido de guarda, a fim de que a sala de Artes não se transforme em depósito e não haja acúmulo capaz de atrair vetores.

Longe de constituírem obstáculos ao projeto, essas providências integram o próprio conteúdo a ser ensinado. Ao aprender a manusear com segurança aquilo que a sociedade descartou, o estudante incorpora noções de saúde coletiva, de responsabilidade sobre o próprio ambiente de trabalho e de respeito pelo trabalho de quem lida cotidianamente com os resíduos urbanos.

A Reciclagem nas Aulas de Artes e a Base Nacional Comum Curricular

É pertinente destacar que o trabalho aqui descrito não constitui atividade extracurricular ou meramente decorativa, mas encontra amparo expresso na Base Nacional Comum Curricular. O documento estabelece, entre suas competências gerais, a valorização do conhecimento historicamente construído, o exercício da curiosidade intelectual, a apreciação e a fruição das manifestações artísticas e culturais, bem como a atuação pessoal e coletiva com responsabilidade socioambiental. A educação ambiental, por sua vez, figura como tema contemporâneo transversal de abordagem obrigatória.

No componente Arte, as práticas de reciclagem dialogam diretamente com as unidades temáticas de artes visuais, especialmente naquilo que se refere aos processos de criação, às matrizes estéticas e culturais e aos elementos da linguagem. A materialidade não convencional amplia o repertório técnico do estudante e o coloca diante de uma questão central da arte contemporânea, a saber, a redefinição daquilo que pode ou não constituir suporte legítimo de uma obra.

Essa fundamentação curricular é estrategicamente relevante para a gestão escolar. Quando o projeto está ancorado em competências e habilidades formalmente previstas, e não apenas na boa vontade de um professor isolado, ele resiste às trocas de equipe, às pressões por cumprimento de conteúdo e às eventuais objeções de quem enxerga na sucata uma improvisação de escola sem recursos. Registrar o projeto no plano de ensino e no projeto político-pedagógico é, portanto, condição de sua continuidade.

A Avaliação das Aprendizagens em Projetos de Arte Sustentável

Um dos pontos mais delicados na condução dessas propostas é a avaliação. Julgar

exclusivamente o acabamento estético do objeto produzido tende a favorecer os estudantes que dispõem de mais apoio material e familiar, reproduzindo na aula de Artes a desigualdade que o projeto pretende problematizar. Por isso, a avaliação deve incidir sobre o conjunto do percurso formativo, e não sobre o produto isolado.

Instrumentos como o caderno de processo, o portfólio fotográfico das etapas, a ficha de autoavaliação e o relato oral da turma permitem observar a intencionalidade das escolhas, a capacidade de resolver problemas técnicos, a colaboração no trabalho coletivo e a apropriação dos conceitos ambientais discutidos. O professor pode organizar critérios explícitos, apresentados aos alunos no início do projeto, de modo que a avaliação seja compreendida como parte do aprendizado e não como veredito final.

Recomenda-se, também, incorporar momentos de avaliação entre pares, nos quais os estudantes analisam os trabalhos dos colegas a partir de critérios combinados previamente, exercitando a argumentação estética com respeito e fundamentação. Essa prática desenvolve o repertório crítico e desloca o professor do lugar de único detentor do juízo sobre a produção artística.

A Escola como Polo Irradiador de Cultura Sustentável

Por fim, cabe reconhecer que os efeitos dessas práticas extrapolam os muros da instituição. A criança que aprende a separar corretamente os resíduos, a identificar as cores da coleta seletiva e a reconhecer valor estético naquilo que seria descartado tende a levar esse repertório para o ambiente doméstico, tornando-se agente de mudança junto a pais, irmãos e vizinhos. A exposição dos trabalhos, as feiras culturais e as oficinas abertas ampliam esse alcance e conferem visibilidade pública ao esforço da escola.

Parcerias com cooperativas de catadores, associações de bairro, unidades de saúde e órgãos municipais de meio ambiente fortalecem ainda mais o projeto, ao trazerem para dentro da sala de aula sujeitos que vivem concretamente a cadeia da reciclagem. O encontro com o catador que explica sua rotina de trabalho produz um deslocamento ético que nenhum material didático isolado consegue promover, além de contribuir para a superação de preconceitos socioeconômicos arraigados.

Assim, a articulação entre arte, sustentabilidade e território transforma a escola em polo irradiador de cultura sustentável, cumprindo sua função social de formar sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade em que vivem. O resíduo, antes visto como fim de linha, revela-se ponto de partida para a criação, para o pensamento crítico e para o exercício concreto da cidadania.

Vale registrar, ainda, que projetos dessa natureza produzem efeitos sobre o próprio pertencimento institucional. Ao verem suas criações expostas nos corredores, sinalizando espaços e organizando a rotina coletiva, os estudantes reconhecem na escola um território que também lhes pertence e sobre o qual podem intervir. Esse deslocamento, de usuário passivo a coautor do ambiente escolar, é um dos ganhos menos mensuráveis e mais duradouros do trabalho com materiais reaproveitados nas aulas de Artes.

CONCLUSÃO

A reciclagem, ao ser integrada ao currículo escolar, não só promove a sustentabilidade, mas também favorece o processo de aprendizagem, estimulando a expressão artística e a utilização de materiais alternativos, contribuindo para um planeta mais equilibrado e saudável para as próximas gerações.

Ao transformar com materiais descartados em obras de arte, os alunos não apenas adquirem habilidades técnicas, mas também se tornam mais responsáveis perante os desafios ambientais do mundo contemporâneo, além de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Ao mesmo tempo, conscientiza sobre a importância da sustentabilidade e os transforma em agentes de mudança, capazes de unir criatividade e responsabilidade social.

O trabalho com reciclagem nas aulas de Artes, portanto, representa uma ferramenta poderosa de educação sustentável, preparando os alunos para um mundo inovador.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional do Meio Ambiente-CONAMA. **Resolução CONAMA nº 275, de 25 de abril 2001**. Disponível em <http://www.siam.mg.gov.br/> acessado em 18/01/26.

GUIMARÃES, Ana Clara. **A Arte de Reutilizar: O Papel da Reciclagem na Educação Artística**. São Paulo: Editora Educação e Arte, 2018.

LIMA, Marcos. **Sustentabilidade e Criatividade: O Ensino da Reciclagem nas Aulas de Artes**. Rio de Janeiro: Editora Ambiental, 2020.

SILVA, Roberto. **Educação Ambiental e Artes: Caminhos para a Conscientização Sustentável**. Curitiba: Editora do Meio Ambiente, 2017.

FUNDAMENTANDO O CURRÍCULO ESCOLAR E ADEQUAÇÕES CURRICULARES: CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS FLEXÍVEIS E INCLUSIVOS

Autor(a): Aline Aparecida de Carvalho Andrade

RESUMO

O currículo escolar constitui um dos principais elementos da organização educacional, sendo responsável por orientar as práticas pedagógicas, os conteúdos de ensino e os objetivos da aprendizagem. Sua construção envolve fatores históricos, sociais, culturais e políticos, refletindo concepções de sociedade, educação e formação humana. Nesse contexto, as adequações curriculares assumem papel fundamental na promoção da inclusão e da equidade educacional, possibilitando que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e participem efetivamente do processo de aprendizagem. O presente artigo tem como objetivo discutir os fundamentos do currículo escolar e das adequações curriculares, destacando sua importância para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e democráticas. Aborda-se o currículo enquanto instrumento de formação social e cultural, suas principais teorias e funções no ambiente educacional. Além disso, são discutidas as adequações curriculares como estratégias voltadas ao atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes, promovendo acessibilidade, participação e desenvolvimento integral. O estudo também analisa os desafios enfrentados pelas instituições escolares na implementação de currículos flexíveis e inclusivos, evidenciando a importância da formação docente, das políticas públicas e da valorização da diversidade humana. Conclui-se que a construção de currículos adaptáveis e contextualizados representa importante caminho para o fortalecimento da qualidade da educação e para a efetivação do direito à aprendizagem para todos.

Palavras-chave: Currículo Escolar; Adequações Curriculares; Inclusão Educacional.

INTRODUÇÃO

O currículo escolar ocupa posição central na organização da educação, pois define os conhecimentos, competências, habilidades e valores que serão desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ele orienta as práticas pedagógicas, estabelece objetivos educacionais e contribui para a formação humana e cidadã dos estudantes. Mais do que uma simples seleção de

conteúdo, o currículo representa uma construção histórica, social e cultural que expressa concepções de sociedade, de educação e de sujeito.

Ao longo do tempo, diferentes modelos curriculares foram desenvolvidos em resposta às transformações sociais, econômicas, políticas e culturais. Em muitos períodos históricos, predominou uma visão tradicional de currículo, baseada na transmissão de conhecimentos considerados universais e na centralização do ensino na figura do professor. Entretanto, as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea passaram a exigir novas formas de pensar a educação, levando à construção de propostas curriculares mais democráticas, inclusivas e contextualizadas.

Nesse cenário, as adequações curriculares surgem como estratégias fundamentais para garantir o direito à educação e à aprendizagem de todos os estudantes. Elas possibilitam adaptações nos conteúdos, metodologias, recursos didáticos e formas de avaliação, considerando as necessidades específicas dos alunos e promovendo maior participação no ambiente escolar.

A discussão sobre currículo e adequações curriculares tornou-se ainda mais relevante diante dos desafios relacionados à inclusão educacional, à valorização da diversidade e à promoção da equidade. A escola contemporânea precisa atender estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem, condições sociais, culturais e necessidades educacionais, exigindo práticas pedagógicas flexíveis e acessíveis.

Dessa forma, o presente artigo busca discutir os fundamentos do currículo escolar e das adequações curriculares, analisando suas concepções, funções, desafios e contribuições para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Conceito de Currículo Escolar

O currículo escolar pode ser compreendido como o conjunto de experiências de aprendizagem organizadas pela escola com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Ele envolve conteúdo, metodologias, práticas pedagógicas, formas de avaliação, valores e relações construídas no ambiente educacional.

Tradicionalmente, o currículo era entendido apenas como uma lista de disciplinas e conteúdo que deveriam ser ensinados aos alunos. Contudo, as discussões educacionais contemporâneas ampliaram essa compreensão, reconhecendo o currículo como uma construção social e cultural que influencia diretamente a formação dos indivíduos.

O currículo não é neutro. Ele expressa interesses sociais, políticos e culturais, selecionando

determinados conhecimentos e excluindo outros. Assim, o currículo participa da construção das identidades, das relações sociais e das formas de participação dos sujeitos na sociedade.

Além disso, o currículo organiza o trabalho pedagógico das instituições escolares, orientando o planejamento das atividades, os objetivos da aprendizagem e as práticas de ensino. Por meio dele, a escola define quais conhecimentos considera importantes para a formação dos estudantes.

Outro aspecto importante refere-se ao currículo oculto, entendido como o conjunto de valores, normas, comportamentos e atitudes transmitidos implicitamente no ambiente escolar. Muitas vezes, práticas de discriminação, autoritarismo e exclusão são reproduzidas de forma indireta por meio das relações estabelecidas na escola.

Nesse sentido, compreender o currículo exige analisar não apenas os conteúdos formais presentes nos documentos oficiais, mas também as experiências, práticas e relações vivenciadas no cotidiano escolar.

A Evolução Histórica do Currículo

A história do currículo escolar está relacionada às transformações ocorridas na sociedade e nas concepções de educação ao longo do tempo.

Nos modelos educacionais tradicionais, predominava uma perspectiva centrada na memorização de conteúdos e na autoridade do professor. O currículo era organizado de maneira rígida e disciplinar, valorizando conhecimentos considerados universais e desconsiderando as diferenças individuais dos estudantes.

Com o avanço da industrialização e das transformações sociais do século XX, surgiram novas demandas educacionais. A escola passou a ser vista como espaço de preparação para o trabalho e para a vida em sociedade, levando à reorganização dos currículos escolares.

Posteriormente, as teorias críticas da educação passaram a questionar o caráter seletivo e excludente do currículo tradicional. Essas abordagens destacaram que o currículo reproduz desigualdades sociais e culturais, favorecendo determinados grupos em detrimento de outros.

As discussões contemporâneas ampliaram ainda mais o conceito de currículo, incorporando temas relacionados à diversidade cultural, inclusão, direitos humanos, cidadania e multiculturalismo.

Atualmente, defende-se a construção de currículos flexíveis, contextualizados e democráticos, capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes e promover formação integral.

Funções do Currículo Escolar

O currículo escolar desempenha diferentes funções no contexto educacional e social.

A função pedagógica refere-se à organização do ensino e da aprendizagem. O currículo define os conteúdos, os objetivos educacionais, as metodologias e os critérios de avaliação utilizados na escola.

A função social está relacionada à formação de cidadãos conscientes e participativos. A escola não deve apenas transmitir conhecimentos acadêmicos, mas também promover valores éticos, responsabilidade social e convivência democrática.

A função cultural envolve a valorização das diferentes manifestações culturais presentes na sociedade. O currículo deve reconhecer a diversidade cultural dos estudantes e promover o respeito às diferenças.

A função política evidencia que o currículo está ligado às relações de poder existentes na sociedade. A seleção dos conteúdos e práticas pedagógicas pode favorecer determinados interesses sociais e excluir outros grupos culturais.

Já a função formativa refere-se ao desenvolvimento integral dos estudantes, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e éticos.

Essas funções demonstram que o currículo possui grande relevância na formação humana e na construção de práticas educativas mais inclusivas e democráticas.

Teorias do Currículo

As teorias do currículo buscam explicar como os conhecimentos escolares são organizados e transmitidos no ambiente educacional.

As teorias tradicionais defendem um currículo centrado na eficiência do ensino e na transmissão de conteúdo. Nessa perspectiva, o professor ocupa posição central e os estudantes assumem papel mais passivo.

As teorias críticas questionam a neutralidade do currículo e destacam sua relação com as desigualdades sociais. Essas abordagens defendem uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos e para a transformação social.

Já as teorias pós-críticas ampliam as discussões sobre diversidade cultural, identidade, gênero, etnia e multiculturalismo. Elas enfatizam a importância de reconhecer as diferenças e combater práticas discriminatórias na escola.

Atualmente, muitas propostas curriculares buscam integrar diferentes perspectivas teóricas, valorizando práticas pedagógicas participativas, inclusivas e contextualizadas.

Currículo e Inclusão Educacional

A inclusão educacional representa um dos maiores desafios da escola contemporânea. Garantir acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes exige mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na organização curricular.

O currículo inclusivo busca atender às necessidades de todos os alunos, respeitando suas diferenças e promovendo igualdade de oportunidades.

Isso significa construir práticas pedagógicas flexíveis, acessíveis e capazes de favorecer a participação efetiva dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades ou outras necessidades educacionais específicas.

A inclusão também envolve o combate ao preconceito, à discriminação e às práticas excludentes ainda presentes em muitos contextos escolares.

Nesse sentido, o currículo precisa reconhecer a diversidade cultural, social, étnica e linguística existente na sociedade, promovendo ambientes educacionais mais acolhedores e democráticos.

Adequações Curriculares

As adequações curriculares correspondem às modificações realizadas no currículo, nas metodologias, nos recursos didáticos e nas formas de avaliação para atender às necessidades específicas dos estudantes.

Seu principal objetivo é garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento e possam participar das atividades escolares de maneira significativa.

As adequações curriculares não representam redução da qualidade do ensino, mas adaptação das estratégias pedagógicas às características dos estudantes.

Essas adequações podem envolver adaptações de materiais, flexibilização de atividades, uso de tecnologias assistivas, reorganização do tempo escolar e diversificação das metodologias de ensino.

Além disso, as adequações curriculares favorecem o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da participação social dos estudantes.

Tipos de Adequações Curriculares

As adequações curriculares podem ser classificadas em diferentes tipos.

As adequações de acesso ao currículo envolvem recursos que possibilitam ao estudante participar das atividades escolares, como materiais adaptados, tecnologias assistivas e acessibilidade física.

As adequações metodológicas dizem respeito às estratégias de ensino utilizadas pelos professores, incluindo atividades diferenciadas, uso de recursos visuais e metodologias participativas.

As adequações avaliativas consistem na adaptação dos instrumentos e critérios de avaliação, respeitando as necessidades dos estudantes.

As adequações temporais envolvem flexibilização do tempo destinado às atividades e avaliações.

Já as adequações nos objetivos de aprendizagem consideram as potencialidades e limitações dos estudantes, estabelecendo metas educacionais compatíveis com suas necessidades.

O Papel do Professor nas Adequações Curriculares

O professor possui papel fundamental na implementação das adequações curriculares.

Cabe ao docente identificar as necessidades dos estudantes, planejar estratégias diferenciadas e promover ambientes de aprendizagem inclusivos.

Para isso, é essencial investir na formação continuada dos profissionais da educação, possibilitando o desenvolvimento de competências relacionadas à inclusão e à diversidade.

Além do domínio dos conteúdos, o professor precisa desenvolver sensibilidade, empatia e capacidade de adaptação das práticas pedagógicas.

O trabalho colaborativo entre professores, equipe pedagógica, família e profissionais especializados também é indispensável para o sucesso das adequações curriculares.

Desafios da Implementação das Adequações Curriculares

Apesar dos avanços nas políticas educacionais inclusivas, ainda existem muitos desafios relacionados à implementação das adequações curriculares.

Um dos principais problemas refere-se à falta de formação adequada dos professores para trabalhar com diferentes necessidades educacionais.

Outro desafio está relacionado à insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis e tecnologias assistivas.

A superlotação das salas de aula também dificulta o acompanhamento individualizado dos estudantes.

Além disso, ainda existem resistências culturais e pedagógicas relacionadas à construção de currículos mais flexíveis e inclusivos.

A falta de investimentos em infraestrutura escolar e apoio institucional também compromete a efetivação das práticas inclusivas.

Currículo, Diversidade e Justiça Social

O currículo escolar possui forte relação com as questões de diversidade e justiça social.

A escola deve reconhecer as diferenças culturais, sociais, religiosas, étnicas e linguísticas presentes na sociedade, valorizando a pluralidade humana.

O currículo inclusivo busca combater preconceitos, discriminações e desigualdades sociais.

Além disso, deve promover respeito aos direitos humanos, cidadania e convivência democrática.

A valorização da diversidade contribui para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, participativos e humanizados.

Flexibilização Curricular

A flexibilização curricular constitui importante estratégia para promover inclusão e aprendizagem significativa.

Currículos rígidos e padronizados tendem a excluir estudantes que apresentam diferentes ritmos e formas de aprendizagem.

A flexibilização permite adaptar conteúdos, metodologias e avaliações às necessidades dos alunos, favorecendo maior participação no processo educativo.

Ela também contribui para tornar o ensino mais contextualizado e conectado à realidade dos estudantes.

Políticas Públicas e Inclusão

As políticas públicas educacionais desempenham papel essencial na promoção da inclusão e das adequações curriculares.

No Brasil, diversos documentos legais asseguram o direito à educação inclusiva, entre eles a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A Base Nacional Comum Curricular também destaca a importância da valorização da diversidade e do desenvolvimento de competências relacionadas à cidadania e à inclusão.

Entretanto, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, infraestrutura e financiamento educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo escolar representa um importante instrumento de organização do processo educativo e de formação humana. Sua construção envolve aspectos sociais, culturais, políticos e pedagógicos que influenciam diretamente as práticas desenvolvidas nas instituições de ensino.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o currículo não se limita à seleção de conteúdo, mas constitui elemento fundamental para a promoção da cidadania, da inclusão e da justiça social.

As adequações curriculares surgem como estratégias indispensáveis para garantir que todos os estudantes tenham acesso à aprendizagem e participem efetivamente do ambiente escolar.

Por meio da flexibilização curricular, da adaptação de metodologias e da valorização das diferenças, torna-se possível construir práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas.

Entretanto, ainda existem desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e à implementação efetiva das políticas públicas voltadas para inclusão.

Superar essas dificuldades exige comprometimento coletivo, investimento em educação e valorização da diversidade humana.

Conclui-se que fundamentar o currículo escolar e desenvolver adequações curriculares adequadas às necessidades dos estudantes representa importante caminho para a construção de uma educação mais humana, acessível e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília:

MEC, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2001.

O CONCEITO DE LINGUAGEM E A CENTRALIDADE DA CRIANÇA: PROTAGONISMO INFANTIL NAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS

Autor(a): Aline Aparecida de Carvalho Andrade

RESUMO

O presente artigo analisa a evolução histórica e conceitual da linguagem, contrapondo as visões tradicionais e instrumentalistas às perspectivas interacionistas e enunciativo-discursivas. Investiga-se como a linguagem atua como o eixo estruturante na constituição do sujeito, defendendo de forma intransigente a centralidade da criança na educação infantil. O estudo detalha as múltiplas linguagens infantis — como o desenho, o gesto, a brincadeira, o corpo e a oralidade — demonstrando que a criança não é um receptáculo passivo do conhecimento cultural, mas uma produtora ativa de cultura e significados. Por fim, são discutidas as implicações pedagógicas dessa centralidade, apontando caminhos para uma organização do tempo, do espaço e da mediação docente que respeite o protagonismo e os direitos de aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas.

Palavras-chave: Infância; Linguagem; Interação.

INTRODUÇÃO

A compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância passou por profundas transformações epistemológicas ao longo dos séculos XX e XXI. Tradicionalmente, as instituições formais de ensino e as teorias psicológicas de viés puramente behaviorista ou inatista enxergavam a criança a partir de uma lógica da falta. Sob essa ótica reducionista, a infância era definida como um período de imaturidade biológica e cognitiva, e o aluno pequeno era considerado uma folha em branco ou um adulto em miniatura a ser moldado, instruído e corrigido pela intervenção disciplinadora do professor. O foco pedagógico residia na antecipação de etapas formais da escolarização, priorizando a memorização mecânica, a repetição e a cópia como passaportes para o letramento futuro.

No entanto, as contribuições das teorias histórico-culturais, da sociologia da infância e da filosofia da linguagem alteraram radicalmente esse panorama. Passou-se a compreender que as

crianças não apenas se preparam para a vida adulta, mas vivem uma etapa humana singular, dotada de valor intrínseco. Elas são sujeitos históricos, de direitos, que produzem cultura, expressam visões de mundo e modificam o meio social no qual estão inseridas. No cerne dessa mudança paradigmática está a reformulação do conceito de linguagem e a afirmação da centralidade da criança no processo educativo.

A linguagem deixou de ser concebida como um mero código de transmissão de informações ou um espelho passivo da realidade para ser reconhecida como uma atividade social constitutiva, dialógica e ideológica. É por meio da imersão nas práticas discursivas e expressivas de sua comunidade que o bebê e a criança se humanizam, apropriam-se do patrimônio cultural da humanidade e, simultaneamente, constroem suas identidades singulares. A linguagem, portanto, não é apenas um conteúdo a ser ensinado na escola; ela é a própria matéria-prima do pensamento, da subjetividade e das relações sociais.

Diante disso, colocar a criança no centro das reflexões e das práticas pedagógicas na educação infantil exige romper com modelos curriculares rígidos e fragmentados em disciplinas estanques. Exige compreender que a infância se expressa por meio de uma multiplicidade de canais comunicativos — o corpo, o movimento, o traço, a música, o silêncio, o choro e a palavra falada — que operam de maneira integrada e indissociável. Mapear o conceito de linguagem em estreita articulação com a centralidade da criança constitui o objetivo central deste artigo, estruturado para fundamentar uma prática docente genuinamente respeitosa, dialógica e emancipatória.

A Evolução Conceitual da Linguagem: Da Transmissão Instrumentista à Atividade Dialógica

Para compreender o impacto da linguagem na educação infantil, faz-se necessário realizar um resgate teórico de suas diferentes concepções, explicitando como cada uma delas reverbera em posturas pedagógicas distintas. A maneira como um educador define a linguagem determina, de forma direta, o modo como ele olha para a criança, planeja seu espaço, organiza sua rotina e avalia as produções de seus alunos.

A Concepção da Linguagem como Expressão do Pensamento

A primeira grande vertente, de cunho idealista e inatista, entende a linguagem como uma tradução direta e linear do pensamento individual. Sob essa perspectiva, a capacidade de falar e

se comunicar depende única e exclusivamente do amadurecimento biológico e de estruturas cognitivas internas pré-formadas. Acredita-se que o indivíduo primeiro pensa e, em seguida, exterioriza esse pensamento por meio das palavras.

Transposta para o campo da pedagogia, essa concepção gera uma postura de passividade e de espera. Se o desenvolvimento depende do amadurecimento orgânico natural, resta ao educador apenas aguardar que o tempo passe para que a criança atinja o "ponto de prontidão" necessário para a alfabetização ou para a articulação de discursos complexos. Ignora-se, aqui, o papel crucial das trocas sociais, do ambiente e das intervenções intencionais na promoção de novos saltos qualitativos no desenvolvimento infantil.

A Concepção da Linguagem como Instrumento de Comunicação

A segunda vertente, fundamentada no empirismo e no behaviorismo estruturalista, enxerga a linguagem como um código formal, um sistema de signos e regras gramaticais utilizado como instrumento para transmitir mensagens de um emissor a um receptor. O foco reside na estabilidade do sistema da língua, na correção sintática e na eficácia da transmissão da informação. A língua é vista como um objeto exterior ao sujeito, algo já pronto e acabado no mundo social que precisa ser internalizado por meio do treino, do reforço positivo, da imitação mecânica e da repetição.

Nas salas de aula de educação infantil norteadas por essa visão instrumental, o trabalho com a linguagem costuma ser reducionista e monótono. Privilegiam-se exercícios de coordenação motora fina dissociados de contextos reais de uso, folhas de treino de letras isoladas, repetição de silabários e a correção punitiva de desvios da norma culta padrão. A criança é tratada como um polo puramente receptivo, cujo papel é reproduzir fielmente os modelos linguísticos fornecidos pelo adulto, apagando-se sua autoria, sua criatividade e seus sentidos particulares.

A Concepção da Linguagem como Processo de Interação Social e Enunciação

A terceira concepção, de base histórico-cultural e enunciativo-discursiva, revoluciona as discussões ao definir a linguagem como um lugar de interação social, um processo dinâmico de interlocução onde os sujeitos se constituem mutuamente. A linguagem não é um reflexo do pensamento interior, nem um código neutro e estático; ela é uma prática social viva, histórica e ideológica. Ela não serve apenas para comunicar algo já existente, mas para produzir sentidos, negociar realidades, expressar posições valorativas e transformar os próprios sujeitos que dela participam.

Nessa perspectiva, a palavra é sempre bifacial: ela pertence tanto a quem fala quanto a quem escuta, sendo tecida na relação viva entre o "eu" e o "outro". Não existe um falante isolado, mas sujeitos históricos imersos em contextos de enunciação concretos. Toda fala é uma resposta a falas anteriores e uma antecipação de réplicas futuras. A língua, portanto, não é um sistema rígido guardado nos dicionários, mas uma torrente de enunciados em constante renovação através do uso cotidiano e das lutas sociais por significação.

Quando a educação infantil assume essa concepção interacionista e dialógica, a dinâmica escolar se transforma por completo. A linguagem deixa de ser uma disciplina com horário marcado e planilhas de exercícios para se tornar o oxigênio que circula em todas as atividades diárias. O foco pedagógico migra do treino mecânico para a criação de contextos discursivos reais e significativos, nos quais as crianças possam exercer plenamente seu direito de falar, argumentar, questionar, criar narrativas e partilhar sentidos. Reconhece-se que a apropriação da linguagem pela criança ocorre por meio do engajamento em práticas sociais autênticas, e não pelo isolamento artificial de fragmentos da língua.

A Centralidade da Criança na Perspectiva Histórico-Cultural

A afirmação da centralidade da criança no processo educacional encontra sólida sustentação nas investigações da psicologia histórico-cultural. Ao postular que as funções psicológicas superiores — como a atenção voluntária, a memória deliberada, o pensamento abstrato e a imaginação criadora — surgem primeiro no plano social (interpsicológico) para depois se consolidarem no plano individual (intrapicológico), essa teoria confere um papel revolucionário à mediação cultural e à agência infantil.

A criança não nasce humana, mas humaniza-se ao apropriar-se da cultura criada pelas gerações precedentes. Essa apropriação, contudo, não ocorre por meio de uma absorção passiva ou de uma cópia mecânica do real. Trata-se de um processo ativo de reconstrução e ressignificação individual. Ao interagir com os objetos da cultura, com os adultos e com seus pares, a criança atua como uma investigadora perspicaz. Ela levanta hipóteses, testa limites, cria teorias próprias para explicar os fenômenos ao seu redor e imprime sua marca autoral nos significados sociais que recebe.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ilustra perfeitamente essa dinâmica de centralidade e mediação. A ZDP define a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança — determinado por aquilo que ela é capaz de realizar de forma autônoma — e o seu nível

de desenvolvimento potencial — caracterizado por aquilo que ela consegue fazer com a ajuda, a pista ou a colaboração de um parceiro mais experiente. O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, focando justamente nas funções que estão em processo de maturação, na ZDP.

Para que a mediação pedagógica seja efetiva dentro da ZDP, a centralidade deve pertencer à criança. O educador não impõe verdades absolutas nem infantiliza o processo de aprendizagem, mas atua como um observador atento que escuta as demandas, decifra os gestos e compreende as hipóteses da criança, oferecendo os andaimes conceituais, afetivos e materiais necessários para que ela dê passos autônomos em direção a novos conhecimentos. A centralidade da criança reside na compreensão de que ela é o motor do seu próprio desenvolvimento, cabendo à escola organizar as condições sociais que impulsionem esse movimento.

Nesse cenário, o pensamento e a linguagem aparecem de maneira profundamente entrelaçada ao longo da infância. Inicialmente, a fala da criança possui uma função eminentemente social, servindo para estabelecer contatos, expressar desejos imediatos e buscar a ajuda do adulto. Gradativamente, essa fala socializada passa por um processo de interiorização, transformando-se em fala egocêntrica — aquela que a criança emite em voz alta para si mesma enquanto realiza uma tarefa complexa, utilizando a palavra para planejar suas ações, regular seu comportamento e organizar seu próprio fluxo de pensamento. Por fim, essa fala egocêntrica submerge e converte-se em pensamento verbal, na linguagem interior estruturada.

Essa transição evidencia que a linguagem não é um mero adorno do intelecto infantil, mas o próprio instrumento de reestruturação das funções cognitivas da criança. Ao aprender a nomear o mundo, a criança liberta-se das amarras da percepção imediata do campo visual. Ela passa a ser capaz de evocar objetos ausentes, antecipar ações futuras, planejar estratégias lúdicas e elaborar conceitos abstratos. Colocar a criança no centro significa, portanto, respeitar e alimentar esse laboratório linguístico contínuo que ela opera em seu cotidiano, reconhecendo a legitimidade de suas formas particulares de pensar, narrar e compreender a realidade.

As Múltiplas Linguagens Infantis: Rompendo com o Monopólio do Logocentrismo

Um dos maiores desafios para a efetivação da centralidade da criança na educação infantil é a superação do logocentrismo e do grafo centrismo que historicamente colonizaram as práticas escolares. A cultura ocidental tende a hipervalorizar a palavra escrita e falada em detrimento de outras formas de expressão e manifestação sensível. No entanto, o universo infantil é marcado por uma rica pluralidade expressiva. A criança pequena pensa com o corpo todo, sente com as mãos,

projeta seus mundos nos desenhos e constrói conhecimentos por meio da inteireza de seus sentidos.

A abordagem das múltiplas linguagens defende que todas as formas de expressão infantil possuem igual valor epistemológico, cognitivo e cultural. Elas não são meros passatempos ou atividades decorativas para preencher o tempo entre as aulas de conteúdos formais; são ferramentas rigorosas de investigação do mundo e de manifestação da subjetividade.

A Linguagem Corporal e Motora

O corpo é a primeira geografia da criança, o seu veículo primordial de inserção no mundo social. Antes mesmo de articular palavras e frases estruturadas, o bebê comunica-se inteiramente por meio do tônus muscular, do ritmo respiratório, do choro, do sorriso, do olhar e do gesto. O choro de um bebê não é um mero reflexo biológico; ele ganha estatuto de linguagem no momento em que o adulto cuidador o acolhe, interpreta o seu significado (fome, frio, dor, desejo de colo) e oferece uma resposta discursiva e afetiva.

À medida que cresce, a criança expande suas possibilidades de ação motora. Correr, pular, subir em árvores, rastejar e equilibrar-se não são apenas atividades físicas para gastar energia; são formas de a criança testar as leis da física, mapear os limites do seu próprio corpo, conquistar autonomia espacial e expressar seus estados emocionais. Uma escola que confina as crianças a cadeiras e mesas por longos períodos violenta a linguagem corporal infantil, silenciando uma das formas mais potentes de manifestação de sua inteligência prática e sensível.

A Linguagem Gráfica e Plástica

O desenho infantil representa um dos eixos mais fascinantes de expressão e construção simbólica na infância. Longe de ser uma mera imitação imperfeita do real ou um exercício mecânico de pintura dentro de contornos predefinidos por adultos, o desenho constitui um sistema complexo de representação e pensamento. Nas suas primeiras garatujas, o bebê descobre o prazer do registro gráfico, percebendo que a ação do seu braço deixa uma marca permanente na superfície do papel. Há uma profunda integração entre o movimento corporal e o traço visual.

Com o passar do tempo, o desenho evolui para fases figurativas, onde a criança projeta no papel aquilo que ela sabe sobre o mundo, e não apenas o que ela vê oticamente. Ela desenha transparências (como um bebê dentro da barriga da mãe ou as raízes sob a terra), deforma proporções para destacar elementos afetivamente importantes e combina múltiplos pontos de vista

em uma mesma composição.

Ao misturar cores, manipular a argila, rasgar papéis e experimentar diferentes suportes texturais, a criança está engajada em um pensamento estético e plástico de altíssimo nível. Ela investiga a matéria, descobre propriedades físicas e traduz imagens mentais em realidades visuais concretas. O desenho e as artes visuais funcionam como narrativas sem palavras, crônicas visuais da subjetividade infantil.

A Linguagem Musical e Sonora

A paisagem sonora que envolve a criança desde a vida intrauterina constitui a base para a constituição de sua sensibilidade musical. Os bebês respondem intensamente à melodia, ao timbre, ao ritmo e à entonação da voz humana — elementos que compõem a chamada "maternalês", uma fala melodiosa utilizada pelos adultos para capturar a atenção e ninar os pequenos. O balbúcio do bebê é, em si, um ensaio musical, uma experimentação lúdica com os sons que o aparelho fonador pode produzir.

Na infância, a música manifesta-se de forma espontânea e integrada às demais ações. As crianças cantam enquanto brincam sozinhas, inventam trilhas sonoras para seus bonecos, batucam em mesas e painéis para testar as ressonâncias dos materiais e participam ativamente das cantigas de roda e dos jogos rítmicos. A linguagem musical organiza o tempo, estimula a memória auditiva, promove a coesão social dentro do grupo e oferece canais profundos para a manifestação de sentimentos de alegria, medo, mistério e entusiasmo que as palavras verbais muitas vezes não conseguem alcançar.

O Brincar e o Faz de Conta como Espaços de Experimentação Linguística

A brincadeira não pode ser encarada como uma atividade secundária ou uma recompensa na rotina da educação infantil. No referencial histórico-cultural, o brincar é definido como a atividade guia do desenvolvimento da criança pequena, o terreno mais fértil para a emergência e a consolidação das funções psicológicas superiores e das competências linguísticas.

É na brincadeira de faz de conta (ou jogo de papéis sociais) que a criança realiza seus maiores saltos qualitativos na capacidade de abstração e simbolização. No cotidiano real, as ações da criança estão fortemente coladas aos objetos concretos e às suas funções imediatas: uma colher serve para comer, uma cadeira serve para sentar. No entanto, no universo lúdico, ocorre uma cisão revolucionária entre o campo visual e o campo do sentido. A criança passa a agir pelo significado

da situação, e não pelos estímulos visuais imediatos.

Um simples pedaço de madeira, por exemplo, pode transformar-se em um cavalo, em um telefone celular, em uma espada ou em um termômetro médico. Nessa operação, o objeto concreto atua como um pivô, um suporte material temporário que permite à criança destacar o sentido da palavra (por exemplo, "cavalo") do objeto real correspondente. A criança opera com significados puros, exercitando a flexibilidade mental e a imaginação criadora, bases indispensáveis para a posterior apropriação dos sistemas conceituais científicos e da própria linguagem escrita.

Além disso, o jogo de papéis constitui uma rica arena de experimentação discursiva e social. Ao assumir o papel de mãe, médico, motorista de ônibus ou professora, a criança precisa se apropriar dos discursos, jargões, entonações e atitudes característicos desses personagens na cultura adulta. Ela ensaia formas de autoridade, negocia regras de convivência com seus parceiros de jogo e resolve conflitos interpessoais por meio do diálogo.

Durante o faz de conta, a linguagem verbal desdobra-se em múltiplas funções críticas:

Função Reguladora e Planejadora: As crianças interrompem momentaneamente a cena para negociar o enredo ("Agora você era o monstro e eu me escondia aqui, tá?"). Elas usam a palavra para ditar as regras do jogo e coordenar as ações coletivas.

Função Narrativa e Cenográfica: A palavra constrói cenários imaginários que não estão presentes fisicamente ("Olha, esse rio tá cheio de jacaré faminto!"). A linguagem cria a realidade ficcional do jogo.

Função Expressiva e Dramática: As crianças modificam o tom de voz, adotam sotaques e expressam os afetos típicos do papel assumido, explorando a polissemia e a plasticidade da fala.

Garantir a centralidade da criança na educação infantil implica, impreterivelmente, salvaguardar o tempo e o espaço para o brincar livre e espontâneo. A brincadeira conduzida de forma excessiva pelo adulto perde o seu caráter de autoria e subverte a lógica do protagonismo infantil. O papel do educador não é dirigir a brincadeira de fora, mas enriquecer o ambiente com materiais abertos, não estruturados e semanticamente flexíveis (caixas de papelão, tecidos, sementes, gravetos, tubos), oferecendo repertórios culturais que alimentem e expandam os enredos criados pelas próprias crianças.

A Criança como Produtora de Cultura e a Pedagogia da Escuta

A consolidação da Sociologia da Infância trouxe um novo fôlego para as discussões sobre a centralidade infantil ao cunhar o conceito de "culturas da infância". Essa vertente teórica argumenta

que as crianças não são apenas consumidoras passivas das mensagens culturais produzidas pelo mundo adulto ou meras transmissoras de tradições folclóricas do passado. As crianças produzem ativamente cultura em seus grupos de pares, gerando formas singulares de compreender, interpretar, ironizar e responder às pressões e dinâmicas da sociedade mais ampla.

culturas da infância estruturam-se a partir de dois movimentos dialéticos principais: a reprodução interpretativa e a autonomia cultural. A reprodução interpretativa indica que as crianças captam os elementos do mundo adulto (programas de televisão, conversas familiares, dinâmicas de poder, conflitos sociais), mas não os reproduzem de forma idêntica. Elas filtram, distorcem, parodiam e reorganizam esses elementos através de suas lentes lúdicas e de suas necessidades relacionais, conferindo-lhes novos significados.

Para que essa potência criativa infantil encontre eco no espaço escolar, faz-se urgente a implementação de uma Pedagogia da Escuta. A escuta aqui proposta transcende o ato puramente biológico de ouvir os sons das palavras; trata-se de uma postura ética, política e epistemológica de abertura para o outro. Escutar a criança significa acolher suas falas, mas também decifrar seus silêncios, interpretar seus desenhos, observar seus mapas corporais e valorizar suas hipóteses explicativas mais inusitadas, sem o desejo imediato de corrigi-las ou enquadrá-las na lógica do pensamento adulto.

A Pedagogia da Escuta estrutura-se sobre pressupostos fundamentais:

Acolhimento da Diferença: Reconhecer que o pensamento infantil opera por caminhos distintos da lógica formal adulta, valorizando o pensamento metafórico, a associação livre e a imaginação como formas legítimas de conhecimento.

Disponibilidade Interna do Educador: Despir-se de posturas autoritárias e certezas absolutas, colocando-se na posição de um parceiro de investigações que se encanta e se indaga junto com as crianças.

Documentação Pedagógica como Registro da Escuta: Transformar as vozes e as produções das crianças em memória institucional através de relatórios, fotografias anotadas, gravações em áudio e exposições, tornando visíveis os processos de pensamento dos pequenos para eles mesmos, para as famílias e para a comunidade escolar.

Quando as crianças percebem que são genuinamente escutadas, que suas perguntas mudam o rumo do planejamento do professor e que suas produções são expostas com respeito e dignidade nas paredes da escola, sua autoestima intelectual é fortalecida. Elas assumem com maior confiança a sua condição de autores de seus discursos, compreendendo a linguagem como

um espaço de poder legítimo, de participação social e de afirmação de sua dignidade humana.

Implicações Pedagógicas: O Papel do Educador, do Espaço e do Tempo

Adotar o conceito de linguagem dialógica e assumir a centralidade da criança impõe uma revisão radical nas estruturas organizacionais e pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Não basta alterar os discursos teóricos nos projetos político-pedagógicos se a arquitetura das escolas, a rigidez dos horários e a postura dos profissionais continuarem reproduzindo modelos fabris de confinamento, controle e instrução em massa.

A Mediação Docente e a Postura de Parceria

O papel do educador na escola da infância desloca-se do lugar de transmissor de conteúdo ou de mero monitor de segurança para o lugar de mediador cultural e designer de contextos de aprendizagem. O professor centralizador, que monopoliza a palavra e dita o ritmo de todas as ações corporais das crianças, dá lugar a um profissional reflexivo que sabe alternar momentos de intervenção direta com momentos de recuo e observação participante.

A mediação de alta qualidade exige que o professor faça boas perguntas — perguntas abertas, divergentes, que desafiem o pensamento infantil e provoquem a argumentação ("Como você acha que essa água subiu até a nuvem?", "O que aconteceria se o lobo mudasse de ideia?"). Em vez de fornecer respostas prontas que encerram o diálogo, o educador interacionista expande as enunciações das crianças, devolve os questionamentos para o grupo e introduz novos elementos culturais (livros de literatura de qualidade, obras de arte, ferramentas científicas) que tensionem e enriqueçam as pesquisas em andamento.

O Espaço como Terceiro Educador

Inspirando-se nas inovadoras experiências pedagógicas da abordagem italiana de Reggio Emilia, compreende-se que o espaço físico não é apenas um contêiner neutro onde as ações acontecem; ele é um agente pedagógico ativo, o "terceiro educador". A organização dos ambientes escolares comunica mensagens explícitas e implícitas sobre a concepção de infância adotada pela instituição.

Salas de aula com fileiras de classes voltadas para uma lousa comunicam que a centralidade pertence ao professor e que a única linguagem válida é a instrução verbal. Em contrapartida, espaços organizados por cantos de interesse ou ateliês temáticos — um canto de leitura acolhedor,

um espaço para construções com blocos de madeira, um ateliê de artes plásticas com materiais acessíveis, um espaço para jogos de luz e sombra, um canto de faz de conta — convidam à autonomia, à escolha partilhada, à exploração multissensorial e à cooperação entre pequenos grupos de crianças.

Os materiais oferecidos devem primar pela diversidade e pela sustentabilidade, evitando o monopólio de brinquedos de plástico industriais e estereotipados que trazem funções predeterminadas em botões eletrônicos. Elementos da natureza (folhas, cascas de árvore, pedras, argila), tecidos de diferentes texturas e materiais de descarte industrial limpos estimulam o pensamento metafórico e a criação de novas linguagens simbólicas pelas próprias crianças.

A Flexibilização e o Respeito ao Tempo da Infância

O tempo nas instituições de educação infantil precisa ser estruturado a partir das necessidades e dos ritmos biológicos e psicológicos das crianças, e não apenas para atender a imperativos burocráticos ou à pressa do mundo adulto. Rotinas excessivamente fragmentadas, onde as crianças mudam de atividade a cada quinze minutos ao sinal de campainhas estridentes, geram ansiedade e impedem o aprofundamento das investigações e das brincadeiras.

Para que a linguagem e a criatividade floresçam, a criança precisa de tempos largos de imersão. Construir uma cidade de blocos de madeira, negociar as regras de um navio pirata no pátio ou finalizar um desenho complexo exige concentração e persistência — competências que só se desenvolvem quando o tempo escolar é respeitado e flexibilizado. O planejamento pedagógico deve ser concebido como um roteiro aberto, uma cartografia de possibilidades que acolhe os imprevistos cotidianos, as descobertas casuais no jardim e os desvios criativos trazidos pelas curiosidades das crianças como oportunidades ricas de expansão discursiva e cognitiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão aprofundada sobre o conceito de linguagem em estreita articulação com a centralidade da criança revela que a educação na primeira infância é, essencialmente, um ato ético, político e estético. Romper com os resquícios de uma pedagogia assistencialista, disciplinadora ou meramente preparatória para o ensino fundamental exige assumir o compromisso de enxergar o bebê e a criança pequena como sujeitos plenos no presente, capazes de produzir sentidos válidos e transformar o meio social por meio de suas múltiplas linguagens.

A linguagem, quando compreendida como atividade social constitutiva, dialógica e enraizada

nas interações humanas, afasta de vez a ilusão de que alfabetizar ou letrar se resume ao treino mecânico de traçados de letras e decodificação de fonemas isolados. A apropriação da cultura escrita e verbal ocorre por meio da imersão em práticas discursivas vivas, reais e carregadas de afeto. Ocorrem quando a criança escuta histórias literárias de alta qualidade, discute as regras de convivência do seu grupo, dita um texto para o professor registrar, canta, dança, pinta e projeta seus mundos nas dobras simbólicas do faz de conta.

Garantir a centralidade da criança nas creches e pré-escolas significa colocar as estruturas institucionais — o tempo, o espaço, a arquitetura, a seleção de materiais e a formação docente — a serviço do protagonismo infantil. Exige a consolidação de uma Pedagogia da Escuta e da Documentação que dê visibilidade às inteligências e sensibilidades das crianças, permitindo que elas exerçam, sem amarras logocêntricas, o seu direito sagrado à expressão em suas cem linguagens. É nessa tessitura dialógica, construída no encontro respeitoso entre o adulto mediador e a criança autora, que se pavimentam os caminhos para a construção de uma sociedade genuinamente democrática, plural e humanizada desde as suas bases mais tenras.

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- CORSARO, William A. Sociologia da infância. São Paulo: Cortez, 2011.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.
- KRAMER, Sonia. Infância, cultura e educação: desafios a partir de Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin. Revista Contemporânea de Educação, v. 6, n. 11, 2011.
- MOLL, Luís C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da teoria sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes teóricas e caminhos de pesquisa. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DIFERENÇA ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ARTICULAÇÃO TEÓRICA, HISTÓRICA E PRÁTICA NO CONTEXTO INCLUSIVO

Autor(a): Aline Aparecida de Carvalho Andrade

RESUMO

Este artigo analisa a distinção conceitual, histórica e prática entre a Educação Especial e as Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Embora frequentemente utilizados de forma sinônima no senso comum pedagógico, tais termos representam dimensões distintas e complementares da engrenagem educacional inclusiva. A Educação Especial é estruturada como uma modalidade transversal de ensino, dotada de recursos, serviços pedagógicos e profissionais de apoio voltados ao atendimento do público-alvo da educação especial (PAEE). Por outro lado, as Necessidades Educacionais Especiais configuram-se como um conceito muito mais amplo e fluido, que abarca qualquer barreira temporária ou permanente que dificulte o aprendizado do educando, demandando respostas educativas personalizadas que transcendem o diagnóstico clínico. A metodologia empregada consiste em uma revisão teórica e documental fundamentada na legislação e na literatura pedagógica contemporânea nacional. O texto discute a evolução histórica do modelo médico-segregador para o paradigma social-inclusivo, delimita as fronteiras de atuação de cada conceito e propõe caminhos para a superação de gargalos práticos na formação docente e na organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conclui-se que compreender essa diferenciação é indispensável para evitar tanto a medicalização excessiva do fracasso escolar quanto a diluição dos direitos específicos garantidos por lei aos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial; Necessidades Educacionais Especiais; Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

A compreensão atual sobre Educação Especial e Necessidades Educacionais Especiais é o produto de um longo e doloroso processo de transformações sociais, políticas e filosóficas. O tratamento dispensado aos indivíduos que apresentavam discrepâncias físicas, sensoriais ou intelectuais em relação à maioria da população variou drasticamente ao longo dos séculos, transitando por quatro grandes paradigmas fundamentais: a exclusão/eliminação, a segregação

(modelo médico-hospitalar), a integração (modelo clínico-pedagógico) e a inclusão (modelo social).

Na Antiguidade e durante boa parte da Idade Média, imperava o modelo da exclusão absoluta, frequentemente associado a visões místicas, religiosas e eugênicas. Indivíduos com deficiências visíveis eram, em muitos contextos, abandonados à própria sorte ou eliminados, pois sua existência era interpretada como um castigo divino ou uma ameaça à subsistência e à pureza da comunidade. Não havia qualquer menção a processos educativos para esse público; o foco residia na eliminação física ou no isolamento social completo.

Com o advento da modernidade e o avanço das ciências médicas entre os séculos XVIII e XIX, o olhar sobre a diferença deslocou-se do campo do sagrado para o campo da patologia. Iniciou-se a era da segregação institucional. Percebendo que essas pessoas possuíam uma biologia que demandava cuidados especiais, a sociedade passou a recolhê-las em asilos, hospitais psiquiátricos e institutos filantrópicos especializados. Foi nesse período que nasceram as primeiras iniciativas voltadas à educação de cegos e surdos, demonstrando que esses sujeitos eram passíveis de aprendizagem. No entanto, essa educação ocorria em ambientes rigidamente isolados do restante da sociedade. A premissa central era a de que o indivíduo "anormal" precisava ser protegido do mundo exterior, e o mundo exterior precisava ser poupado do convívio com a diferença.

Em meados do século XX, impulsionada pelo término da Segunda Guerra Mundial e pelo fortalecimento das discussões globais sobre os direitos humanos, a sociedade começou a questionar a eficácia e a ética do confinamento institucional. Surgiu o movimento da integração escolar e social. Sob a égide do modelo da integração, defendia-se que os alunos com deficiência deveriam ter acesso às escolas regulares, desde que provassem estar aptos a acompanhar o ritmo dos demais colegas. Criaram-se, então, as classes especiais e as salas de recursos dentro das escolas comuns.

O grande equívoco do paradigma da integração residia na centralidade do esforço: cabia exclusivamente ao estudante adaptar-se à escola. Caso o aluno não conseguisse se moldar ao currículo rígido, aos métodos tradicionais e à infraestrutura padronizada, ele era devolvido ao ensino segregado ou excluído do sistema. O problema da não aprendizagem continuava centralizado na deficiência do sujeito, blindando a instituição de ensino de qualquer responsabilidade estrutural.

A ruptura definitiva com essa lógica ocorreu nas últimas décadas do século XX com a emergência do paradigma da inclusão. Consolidado internacionalmente por meio de conferências

globais na década de 1990, o modelo inclusivo inverteu a responsabilidade do processo: não é mais o estudante que deve se adaptar à escola, mas a escola é que deve se transformar radicalmente para acolher a totalidade dos seres humanos. A inclusão baseia-se no princípio de que a diversidade é uma característica intrínseca da condição humana e que o sistema educacional deve ser flexível, dinâmico e plural.

É exatamente no bojo dessa transição da integração para a inclusão que os termos Educação Especial e Necessidades Educacionais Especiais ganham contornos mais definidos e passam a exigir diferenciação. Enquanto a Educação Especial precisou se reinventar — deixando de ser um sistema paralelo e segregado de ensino para se converter em uma modalidade de apoio transversal —, o conceito de Necessidades Educacionais Especiais emergiu para sinalizar que as demandas por diferenciação pedagógica vão muito além dos diagnósticos clínicos tradicionais, englobando a totalidade das variáveis que interferem no percurso escolar do estudante.

Definindo a Educação Especial como Modalidade de Ensino

A Educação Especial, sob a ótica da legislação educacional brasileira contemporânea, não deve ser compreendida como um sistema escolar paralelo, tampouco como um local físico para onde se enviam os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Ela é, por definição legal, uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades da educação nacional, estendendo-se desde a educação infantil até a educação superior.

O caráter transversal da Educação Especial significa que ela coexiste e se integra ao ensino regular. Um estudante não se matricula "na" Educação Especial em detrimento do ensino comum; ele é matriculado na classe regular e recebe, de forma complementar ou suplementar, os serviços e recursos oferecidos pela Educação Especial. Essa atuação longitudinal visa garantir que o direito à educação de qualidade seja efetivado em igualdade de condições.

A organização da Educação Especial estrutura-se a partir de um conjunto de suportes que incluem recursos materiais específicos, acessibilidade arquitetônica e urbanística, tecnologias assistivas e, fundamentalmente, profissionais especializados. Entre esses profissionais, destaca-se o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja função não é replicar os conteúdos curriculares ministrados pelo regente da sala comum, mas sim desenvolver estratégias que eliminem as barreiras físicas, de comunicação e de atitude que impedem o estudante de acessar tais conteúdos.

No ordenamento jurídico nacional, o público-alvo da educação especial (PAEE) é delimitado

com clareza para fins de financiamento público e direcionamento de serviços especializados. Esse público é composto por três grupos específicos:

Estudantes com deficiência: aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Incluem-se aqui indivíduos com deficiência visual (cegueira e baixa visão), auditiva (surdez e deficiência auditiva), física e intelectual, além da surdo cegueira e da deficiência múltipla.

Estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) / Transtorno do Espectro Autista (TEA): aqueles que apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e nas modalidades de comunicação, bem como um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

Estudantes com altas habilidades ou superdotação: aqueles que demonstram um potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, artes e psicomotricidade, apresentando também elevada criatividade e envolvimento com a aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

A delimitação estrita desse público serve para balizar a aplicação de verbas específicas, como as oriundas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que prevê dupla matrícula para o estudante que frequenta a sala comum e o AEE. Portanto, a Educação Especial possui uma estrutura institucionalizada, um financiamento carimbado e um corpo docente com formação específica para atuar na eliminação de barreiras que obstruem o desenvolvimento desse público específico.

Compreendendo as Necessidades Educacionais Especiais (NEE)

Diferentemente da Educação Especial, que possui uma delimitação institucional e um público-alvo juridicamente restrito, o conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) caracteriza-se por sua abrangência, dinamicidade e foco na resposta pedagógica. O termo ganhou notoriedade internacional a partir do final do século XX como uma tentativa de deslocar o foco da deficiência do aluno para as modificações que a escola precisa realizar para garantir sua aprendizagem.

As NEE referem-se a toda e qualquer necessidade que o estudante apresente ao longo de sua trajetória escolar que demande atenção diferenciada, adaptações curriculares, recursos

adicionais ou metodologias específicas para que ele possa progredir em seu desenvolvimento acadêmico e social. Esse conceito adota uma perspectiva interacionista e social: a necessidade não reside unicamente no sujeito, mas sim na relação entre as características do sujeito e as condições oferecidas pelo ambiente escolar.

A abrangência das Necessidades Educacionais Especiais é vasta e engloba o público-alvo da educação especial, mas vai significativamente além dele. Podem ser classificadas dentro do espectro das NEE demandas decorrentes de:

Fatores orgânicos e biológicos: disfunções neurológicas, doenças crônicas que causam absenteísmo prolongado ou limitações de energia, problemas metabólicos ou sequelas de traumas físicos que impactam temporariamente o desempenho escolar.

Transtornos Funcionais Específicos: dificuldades acentuadas no desenvolvimento de habilidades acadêmicas básicas que não estão associadas a deficiências intelectuais ou sensoriais. Enquadram-se nesta categoria a dislexia, a disgrafia, a disortografia, a discalculia e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Fatores socioeconômicos e culturais: estudantes em situação de extrema vulnerabilidade social, vítimas de abandono ou violência doméstica, refugiados ou migrantes que não dominam a língua local, e indivíduos pertencentes a minorias étnicas que enfrentam choque cultural ou discriminação sistemática dentro do ambiente escolar.

Fatores pedagógicos e institucionais: dificuldades de aprendizagem severas geradas por alfabetização inadequada, lacunas severas no histórico escolar decorrentes de sucessivas mudanças de escola, ou inadequação dos métodos de ensino adotados pela instituição face ao estilo de aprendizagem do aluno.

As NEE podem ser de caráter permanente — como no caso de um estudante com paralisia cerebral irreversível — ou de caráter temporário — como um aluno que passa por um período de depressão severa devido ao luto familiar, apresentando queda drástica no rendimento e necessitando de flexibilização de prazos e avaliações por alguns meses.

Dessa forma, o conceito de NEE opera como um radar pedagógico amplo. Ele avisa à escola que determinado aluno está encontrando barreiras para aprender e que o planejamento padrão da sala de aula não está sendo suficiente para alcançá-lo. Não se exige, para a constatação de uma NEE, a apresentação imediata de um laudo clínico com Classificação Internacional de Doenças (CID); exige-se, sim, uma avaliação pedagógica sensível que identifique a defasagem entre o que o aluno consegue realizar e o que a escola está cobrando dele.

O Cenário Legal Brasileiro e os Marcos Regulatórios

Para compreender como a Educação Especial e as Necessidades Educacionais Especiais se articulam na prática cotidiana das escolas brasileiras, é imprescindível analisar o arcabouço jurídico que sustenta a educação nacional. A legislação brasileira é reconhecida internacionalmente por seu caráter progressista e protetivo no tocante à inclusão escolar, embora o alinhamento terminológico tenha sofrido variações ao longo das últimas décadas.

O ponto de partida do ordenamento jurídico moderno é a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. No seu artigo 208, inciso III, o texto constitucional estabelece que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Embora a terminologia da época ("portadores de deficiência") hoje seja considerada defasada, a Carta Magna fixou dois marcos fundamentais: a obrigação do atendimento especializado e a prioridade absoluta da matrícula na escola comum, combatendo a tradição de encaminhamento compulsório para instituições asilares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, dedicou um capítulo exclusivo (Capítulo V) à Educação Especial. No artigo 58, a LDB define a Educação Especial exatamente como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A LDB detalha o direito a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades, bem como a formação de professores especializados e generalistas.

A virada conceitual em direção ao modelo social da deficiência consolidou-se no Brasil por meio da ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas, 2006) e de seu Protocolo Operacional. Promulgada no Brasil com status de Emenda Constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009, a Convenção alterou profundamente a percepção jurídica sobre a deficiência, definindo-a não como um atributo estático do corpo ou da mente do sujeito, mas como o resultado da interação entre os impedimentos do indivíduo e as barreiras que a sociedade impõe à sua participação plena.

Refletindo os princípios da Convenção da ONU, o governo federal publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Este documento representou um divisor de águas na gestão educacional do país. A Política de 2008 redefiniu as diretrizes da Educação Especial, deixando explícito que sua função é assegurar a inclusão escolar

do público-alvo (deficiência, TGD/TEA e altas habilidades/superdotação), orientando os sistemas de ensino a garantir o acesso ao ensino regular, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, a acessibilidade arquitetônica e de comunicação, e a formação docente.

Complementando a LDB e a Política de 2008, o Decreto nº 7.611/2011 dispôs sobre o Atendimento Educacional Especializado e estabeleceu as diretrizes para o financiamento do AEE por meio do Fundeb. O decreto reforçou que o AEE deve integrar o projeto político-pedagógico da escola, ser oferecido no turno inverso ao da classe comum e contar com salas de recursos multifuncionais dotadas de equipamentos específicos.

No plano infraconstitucional mais recente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015, consolidou em seu Capítulo IV o direito à educação. O Estatuto proíbe categoricamente qualquer forma de recusa de matrícula ou cobrança de valores adicionais em mensalidades por parte de instituições privadas em virtude da deficiência do estudante. A lei assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, garantindo serviços de tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes, acompanhantes e profissionais de apoio escolar para atividades de higiene, alimentação e locomoção.

Notadamente, enquanto a legislação brasileira utiliza o termo "Público-Alvo da Educação Especial" para fins operacionais, jurídicos e de financiamento de serviços, o conceito de "Necessidades Educacionais Especiais" aparece de maneira mais difusa em pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e em orientações pedagógicas das secretarias estaduais e municipais. Essa distinção legal é crucial: a lei garante recursos financeiros específicos e proteções jurídicas severas para o PAEE (Educação Especial), mas a responsabilidade ética e pedagógica da escola se estende a qualquer educando que apresente uma NEE, mesmo que ele não se enquadre nos critérios legais para receber financiamento da modalidade especializada.

Fronteiras Conceituais: Diferenças Cruciais entre Educação Especial e NEE

Para além das definições teóricas isoladas, o entendimento profundo da inter-relação entre Educação Especial e Necessidades Educacionais Especiais exige o estabelecimento de paralelos claros quanto ao escopo, à necessidade de laudo, ao financiamento e ao público-alvo de cada instância. A confusão entre os termos gera um desserviço pedagógico, resultando na exclusão de direitos ou na patologização de comportamentos cotidianos.

A primeira grande diferença reside no escopo e na abrangência de cada conceito. Pode-se afirmar que todo estudante pertencente ao público-alvo da Educação Especial possui

Necessidades Educacionais Especiais, mas nem todo estudante com Necessidades Educacionais Especiais faz parte do público-alvo da Educação Especial. Um aluno com surdez possui uma NEE (comunicação em Libras, necessidade de intérprete) e pertence ao público da Educação Especial, fazendo jus a todos os serviços da modalidade. Já um aluno com dislexia severa possui uma NEE (demanda por maior tempo em avaliações, textos com fontes adaptadas, leitura de enunciados), mas não pertence ao público-alvo da Educação Especial segundo as diretrizes federais brasileiras vigentes. A demanda deste último deve ser resolvida pela pedagogia da sala comum, e não pelo professor de AEE.

A segunda diferença crucial refere-se à exigência do laudo clínico. Para que um estudante seja formalmente contabilizado no Censo Escolar como público da Educação Especial e atraia os recursos da dupla matrícula do Fundeb, as redes de ensino estruturam processos de identificação que incluem a avaliação diagnóstica, na qual o laudo médico atua como documento complementar relevante, embora o parecer pedagógico da escola também possua peso substancial. No caso das NEE, a exigência de um laudo médico para iniciar o atendimento pedagógico diferenciado constitui um erro metodológico grave. Se um professor detecta que um aluno recém-chegado de outro país não fala o idioma nacional e está isolado, o docente deve aplicar estratégias de acolhimento e diferenciação de imediato. Aguardar um "laudo" para intervir pedagogicamente diante de uma NEE configura negligência educacional.

A terceira fronteira diz respeito à temporalidade da demanda. A Educação Especial lida prioritariamente com condições que acompanham o sujeito de forma perene — deficiências sensoriais, físicas ou intelectuais não desaparecem com o avanço dos anos, demandando suporte contínuo. As NEE, por sua vez, abraçam a impermanência. Um estudante que vivencia o divórcio turbulento dos pais ou que apresenta um quadro de desnutrição temporária necessitará de suportes educacionais especiais durante aquele período crítico. Assim que a situação social ou de saúde estabiliza-se e o aprendizado retoma o fluxo regular, a NEE deixa de existir.

Compreender essas fronteiras impede que a escola cometa dois erros simétricos: a elitização da exclusão (quando se nega socorro pedagógico a um aluno com TDAH sob a justificativa de que ele "não é da Educação Especial") e a inflação diagnóstica (quando se tenta encaminhar todo aluno indisciplinado ou com dificuldades na alfabetização para a sala de recursos multifuncionais, sobrecarregando o serviço especializado e eximindo o professor regente de sua função docente).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como Elo de Ligação

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui o serviço da Educação Especial que operacionaliza a resposta às Necessidades Educacionais Especiais do público-alvo da modalidade dentro da escola regular. Ele representa o ponto de intersecção prático onde os recursos estruturais da modalidade encontram a singularidade das demandas de aprendizagem do educando.

A função primordial do AEE é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O AEE é concebido para ser realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou de outra escola da vizinhança, no turno inverso ao da classe comum, evitando que o aluno perca o convívio e as explicações do professor regente.

É de fundamental importância sublinhar o que o AEE não é: ele não é reforço escolar, não é monitoria de dever de casa e não substitui a escolarização regular. Se um estudante com deficiência intelectual apresenta dificuldades para compreender os conceitos de frações matemáticas discutidos na sala comum, o papel do professor de AEE não é sentar-se com ele para refazer os exercícios de matemática exaustivamente. A atribuição do profissional de AEE é avaliar quais barreiras cognitivas ou de linguagem impedem o aluno de compreender conceitos abstratos e desenvolver materiais concretos, jogos pedagógicos ou pranchas de comunicação que estimulem as funções executivas do estudante. O domínio do conteúdo curricular continua sendo de responsabilidade do professor regente da sala de aula comum.

O processo de atuação no AEE desenvolve-se através de etapas metodológicas rigorosas:

Estudo de caso e avaliação pedagógica inicial: O professor especialista realiza entrevistas com a família, observa o comportamento do estudante na sala comum e nos momentos de recreação, analisa suas produções escolares e avalia suas competências cognitivas, sensoriais e motoras.

Elaboração do Plano de AEE: Um documento individualizado que traça os objetivos de curto, médio e longo prazo para aquele estudante, discriminando quais recursos serão produzidos (textos em Braille, softwares de varredura computacional, rotinas visuais), a carga horária do atendimento e as parcerias necessárias com outros profissionais.

Execução do plano: O período de atendimentos individuais ou em pequenos grupos na Sala de Recursos Multifuncionais, onde o aluno aprende a manusear as tecnologias assistivas e

desenvolve sua autonomia.

Interpelação e articulação com a sala comum: O professor de AEE atua em consultoria colaborativa com o professor regente, orientando-o sobre como adaptar as provas, quais metodologias favorecem o aprendizado daquele aluno e como organizar o espaço físico da sala de aula.

Reavaliação contínua: O plano é revisto periodicamente para aferir se os objetivos foram alcançados ou se novas barreiras surgiram no percurso.

Dessa forma, o AEE funciona como um catalisador de acessibilidade. Ele instrumentaliza o estudante pertencente ao público-alvo da Educação Especial para que este consiga manifestar seu potencial cognitivo e social na sala comum, transformando uma necessidade educacional potencialmente excludente em uma oportunidade de desenvolvimento autônomo.

CONCLUSÃO

O cenário educacional contemporâneo é marcado pela busca incessante pela universalização do acesso e pela garantia de permanência e sucesso de todos os estudantes na escola regular. Esse movimento, fundamentado nos princípios da educação inclusiva, exige que a comunidade escolar desenvolva um refinamento teórico substancial para operacionalizar suas práticas diárias. No entanto, um dos grandes obstáculos para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva reside na confusão terminológica e conceitual que ainda paira sobre dois pilares fundamentais da área: a Educação Especial e as Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Historicamente, o vocabulário empregado para designar os estudantes que se desviavam de uma suposta norma de desenvolvimento passou por profundas transformações. Expressões de cunho pejorativo e segregador deram lugar, gradativamente, a conceitos técnicos que visam proteger a dignidade humana e promover o desenvolvimento pleno do sujeito. Apesar desse avanço, a fusão indevida entre o que constitui uma modalidade de ensino e o que representa uma demanda de aprendizagem gera distorções severas no cotidiano escolar, resultando em diagnósticos equivocados, aplicação ineficiente de recursos públicos e frustração de docentes e familiares.

A relevância de delimitar as fronteiras entre Educação Especial e Necessidades Educacionais Especiais reside no fato de que cada um desses termos evoca compromissos, públicos e amparos legais diferenciados. Quando a gestão escolar ou o corpo docente falha em

compreender essa assimetria, corre-se o risco de reduzir as dificuldades pedagógicas gerais a laudos clínicos ou, inversamente, negligenciar o suporte especializado de que um aluno com deficiência necessita para acessar o currículo comum.

Este artigo propõe-se a dissecar minuciosamente as especificidades de ambos os conceitos. Para tanto, estrutura-se em seções que abordam desde a trajetória histórica de exclusão e integração até as nuances das políticas públicas nacionais vigentes. Serão analisadas as definições normativas brasileiras, os reflexos dessas diferenciações na organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os desafios que a formação docente enfrenta diante da diversidade de demandas da sala de aula comum. Longe de ser um mero exercício de semântica, este estudo defende que a clareza conceitual constitui a base política e pedagógica necessária para a construção de sistemas educacionais equitativos.

BIBLIOGRAFIA

- BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- FERREIRA, Windyz Brazão. A abordagem das Necessidades Educacionais Especiais na perspectiva da inclusão: uma reflexão conceitual e prática. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 115-126, 2008.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Oliveira. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). Educação Especial Inclusiva: do desenvolvimento de potencialidades à formação profissional. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 61-79, jul./set. 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 385-405, set./dez. 2006.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de Educação Especial no Brasil: a questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: Anais da Reunião Anual da ANPEd, 2004.

RODRIGUES, David. Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

O GUIA PRÁTICO DE CRITÉRIOS ÉTICOS PARA PSICÓLOGOS EM REDES SOCIAIS

Autor(a): Maria Vitória Cartillone

RESUMO

Este artigo analisa as transformações na atuação profissional decorrentes da expansão das plataformas digitais, oferecendo um guia prático sobre os critérios éticos indispensáveis para psicólogos em redes sociais. A visibilidade digital tornou-se uma ferramenta central para o marketing profissional e para a democratização da divulgação da psicologia. Contudo, a superexposição na internet tensiona os limites normativos tradicionais da profissão. O texto investiga os principais dilemas éticos enfrentados na contemporaneidade, como a mercantilização do sofrimento psíquico, a violação inadvertida do sigilo terapêutico, a autopromoção baseada em autopublicidade enganosa e a mistura prejudicial entre as dimensões pública e privada. Tendo como base o Código de Ética Profissional do Psicólogo (CEPP) e as resoluções vigentes do Conselho Federal de Psicologia (CFP), são discutidos os parâmetros legais para o uso de imagens de pacientes (regras de "antes e depois"), a proibição da vinculação da psicologia a pseudociências e o manejo ético de interações interativas na rede. Amparado por uma sólida revisão da literatura científica e jurídica nacional, o artigo propõe um conjunto de diretrizes operacionais para uma presença digital tecnicamente fundamentada, laica e protetiva da dignidade humana. Conclui-se que o letramento ético-digital é essencial para que as redes sociais atuem como vetores de educação em saúde mental, sem corromper o rigor clínico e o compromisso social da psicologia brasileira.

Palavras-chave: Ética Profissional; Redes Sociais; Psicologia.

INTRODUÇÃO: O NOVO CENÁRIO DA VISIBILIDADE PROFISSIONAL NA PSICOLOGIA

O advento das plataformas digitais e a consolidação da cultura do engajamento no século XXI reconfiguraram de forma profunda as dinâmicas de comunicação, o mercado de trabalho e o acesso à informação. Se no passado a consolidação de uma carreira na psicologia clínica ou institucional dependia majoritariamente do fluxo de indicações boca a boca, de redes locais de

convênios ou de investimentos em mídias físicas restritas, a atualidade impõe a lógica da presença digital. Plataformas como Instagram, TikTok, LinkedIn e YouTube converteram-se em vitrines globais instantâneas, onde profissionais de todas as vertentes disputam diariamente a atenção de milhares de usuários-consumidores por meio da produção de conteúdos audiovisuais e textuais.

Essa transição para a era da hipervisibilidade traz em seu bojo inegáveis potencialidades democráticas. Pela primeira vez na história, psicólogos possuem ferramentas de comunicação de massa de baixo custo, capazes de capilarizar a divulgação científica, desmistificar tabus históricos sobre o adoecimento mental, combater o preconceito contra minorias sociais e orientar populações vulneráveis sobre a importância da busca por ajuda profissional qualificada. A internet transformou-se em um imenso território de educação em saúde coletiva, aproximando a ciência da psique do cotidiano do cidadão comum.

Contudo, a mesma arquitetura algorítmica que impulsiona a difusão do saber gera um terreno fértil para graves infrações éticas e para a desfiguração da dignidade da profissão. Atraídos pela promessa de monetização rápida, pela vaidade do acúmulo de seguidores e pela lógica mercantil que trata a saúde mental como um produto de prateleira, muitos profissionais têm cruzado fronteiras normativas perigosas. A espetacularização do sofrimento, a exposição indevida da intimidade de pacientes, o uso de técnicas sem fundamentação empírica e a confusão explícita entre a biografia privada e a atuação técnica do psicólogo tornaram-se ocorrências alarmantes nos feeds de notícias.

Diante desse cenário de transição tecnológica, este artigo propõe-se a estabelecer um guia prático, rigoroso e fundamentado nos critérios éticos nacionais para nortear a conduta do psicólogo nas redes sociais, garantindo que o uso da tecnologia potencialize a profissão sem violar o pacto de responsabilidade social com a sociedade.

O ARCABOUÇO NORMATIVO NACIONAL: O CÓDIGO DE ÉTICA E AS RESOLUÇÕES DO CFP

A atuação do psicólogo em qualquer espaço, físico ou virtual, é permanentemente regulada por leis federais e pelas normativas emitidas pelo Sistema Conselhos de Psicologia (CFP/CRP). Compreender que a rede social não é um território sem leis ou uma extensão puramente privada da vida é o primeiro passo para o letramento ético do profissional.

O CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO (CEPP) COMO BÚSSOLA IMUTÁVEL

Aprovado pela Resolução CFP nº 010/05, o Código de Ética Profissional do Psicólogo permanece como o documento máximo que orienta a conduta da categoria. Embora tenha sido

redigido antes da explosão de plataformas baseadas em vídeos curtos e algoritmos de recomendação pessoal, seus Princípios Fundamentais e Artigos são plenamente aplicáveis à realidade digital, pois fixam a ontologia da responsabilidade técnica.

O Artigo 2º do CEPP, em suas alíneas "a" e "q", estabelece limitações nítidas que impactam diretamente o comportamento na internet. É vedado ao psicólogo induzir a convicções políticas, filosóficas, morais ou religiosas no exercício de suas funções, bem como realizar publicidade enganosa ou que fira o decoro da profissão.

Quando um psicólogo utiliza seus perfis profissionais nas redes sociais para emitir julgamentos de valor morais sobre os estilos de vida de seus seguidores ou para prescrever comportamentos com base em suas convicções pessoais íntimas, ele comete uma infração direta a esse dispositivo. A rede social do psicólogo, quando vinculada ao seu título profissional, deve manter o compromisso com a laicidade, a neutralidade técnica e o respeito aos direitos humanos.

RESOLUÇÕES ESPECÍFICAS: REGULANDO O MARKETING E O ATENDIMENTO ONLINE

Para fazer frente às mutações trazidas pela era digital, o Conselho Federal de Psicologia emitiu resoluções específicas que atualizam os parâmetros de atuação. A Resolução CFP nº 11/2018, que regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios tecnológicos de comunicação à distância, abriu caminho definitivo para a consolidação da psicoterapia online no país. Contudo, essa mesma resolução impõe que a divulgação desses serviços nas redes sociais siga critérios rígidos de segurança, sigilo e adequação técnica.

Ademais, as diretrizes de publicidade profissional estabelecidas pelo Artigo 20 do CEPP determinam de forma taxativa o que deve constar e o que está expressamente proibido na divulgação de serviços:

[Obrigatoriamente no Perfil] —> Nome Completo + Título de Psicólogo + Número do CRP + Região

[Expressamente Proibido] —> Divulgação de Preços como Barganha + Sorteios + Garantia de Resultados

O psicólogo não pode utilizar o preço de seus honorários como elemento de concorrência desleal ou apelo mercantil ("Promoção de terapia esta semana"). O foco da divulgação deve ser sempre de caráter informativo, focado na capacitação técnica e na utilidade social do serviço.

O Tabu da Imagem do Paciente: Análise das Regras de Exposição e do "Antes e Depois"

Um dos fronts mais problemáticos do marketing digital na contemporaneidade diz respeito ao uso de imagens. Diferentemente da odontologia ou da medicina estética, cujas transformações

físicas muitas vezes são divulgadas por meio de fotografias comparativas de "antes e depois", a psicologia lida com a imaterialidade da subjetividade e do sofrimento psíquico.

A PROIBIÇÃO TAXATIVA DO "ANTES E DEPOIS" E O USO DO PACIENTE COMO VITRINE

É terminantemente proibido ao psicólogo utilizar fotos ou vídeos de pacientes para ilustrar a eficácia de seus tratamentos, o sucesso de suas intervenções ou para realizar comparações evolutivas de quadros clínicos nas redes sociais. A prática do "antes e depois" na psicologia é inexistente do ponto de vista ético. A evolução psíquica não é capturável por uma imagem de um sorriso pós-terapia ou por encenações teatrais de alívio emocional.

Essa proibição fundamenta-se na necessidade de proteger o paciente da objetificação e da comercialização de sua dor. O paciente encontra-se em uma relação de assimetria e transferência em relação ao terapeuta. Pedir que ele grave um depoimento em vídeo elogiando o psicólogo ou permitir que sua imagem seja veiculada no feed profissional para atrair novos clientes constitui uma grave violação ética. O psicólogo que adota essa conduta utiliza o vulnerável como escudo publicitário e vitrine comercial, subvertendo a função primordial do acolhimento clínico privados.

O MANEJO ÉTICO DE DEPOIMENTOS, PRINTS DE CONVERSAS E "CASES" CLÍNICOS

Com a proliferação da cultura dos stories e dos reels, tornou-se comum que profissionais divulguem capturas de tela (prints) de mensagens de texto recebidas via WhatsApp, onde pacientes agradecem pelo atendimento ou relatam melhoras significativas em suas vidas. Mesmo que o psicólogo borre o nome ou a foto do paciente, essa prática permanece na zona de penumbra ética ou configura infração aberta.

O sigilo profissional, resguardado pelo Artigo 9º do CEPP, é um direito do paciente e um dever do psicólogo. A divulgação dessas mensagens, mesmo anônimas, quebra a atmosfera de privacidade sagrada do setting terapêutico. O paciente que vê a sua mensagem privada exposta na rede social do terapeuta — mesmo que para fins de autopromoção "positiva" — pode sentir-se inibido de trazer conteúdos delicados na sessão seguinte, temendo que suas palavras sejam transformadas em combustível para o engajamento digital do profissional. O compartilhamento de casos clínicos fictícios para fins exclusivamente educativos é permitido, desde que a descaracterização do caso seja tão profunda que impossibilite qualquer identificação por semelhança biográfica.

A INFILTRAÇÃO DAS PSEUDOCIÊNCIAS E A DEFESA DA LAICIDADE NA REDE

Como discutido nos eixos epistemológicos anteriores, o avanço do obscurantismo digital pressiona as fronteiras da psicologia científica. Quando transpostos para a atuação dos

profissionais nas redes sociais, esses discursos adquirem contornos de gravidade jurídica e ética extrema.

O DEVER DE FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA DA PRÁTICA DIVULGADA

O psicólogo digital não fala em seu próprio nome isolado; ele fala como representante de uma ciência regulamentada pelo Estado. O Artigo 1º, alínea "c" do CEPP, impõe como dever fundamental do psicólogo: "Prestar serviços psicológicos de qualidade, em condições de trabalho dignas e apropriadas, utilizando princípios, conhecimentos e técnicas reconhecidamente fundamentados na ciência psicológica, na ética e na legislação profissional".

Portanto, a utilização de perfis profissionais para a divulgação, venda ou apologia de técnicas místicas, esotéricas ou pseudocientíficas sem comprovação empírica — como a constelação familiar segundo a visão mística original, a barra de acesse, a reprogramação de DNA, a leitura de aura, a astrologia psicológica ou a cromoterapia aplicada à cura de transtornos mentais — configura infração ética gravíssima.

O psicólogo que mistura conceitos da psicologia cognitiva, comportamental ou psicanalítica com discursos de autoajuda espiritual e misticismo quântico em seus vídeos enganar o consumidor, enfraquece a credibilidade de toda a categoria e está sujeito a processos disciplinares e sanções por parte de seu Conselho Regional de Psicologia.

O RESPEITO À DIVERSIDADE E A PROIBIÇÃO DA PATOLOGIZAÇÃO DE IDENTIDADES

As redes sociais tornaram-se arenas de intensa polarização ideológica e política, onde pautas sobre gênero, orientação sexual, estruturas familiares e diversidade étnico-racial são debatidas de forma apaixonada. O psicólogo inserido nesse ecossistema digital deve atuar estritamente como um promotor dos direitos humanos e da saúde mental, blindado contra os preconceitos do senso comum.

É terminantemente proibido utilizar as redes sociais para divulgar ou apoiar práticas de "cura gay" (reorientação sexual) ou para patologizar identidades de gênero trans e não-binárias, contrariando as resoluções históricas do CFP (como a Resolução CFP nº 01/1999 e a Resolução CFP nº 01/2018).

A presença digital do psicólogo deve ser um espaço de acolhimento laico e defesa das liberdades fundamentais. Emitir declarações de cunho racista, machista, LGBT fóbico ou capacitaste nos comentários, vídeos ou textos na internet, mesmo sob a alegação de "opinião pessoal e liberdade religiosa", resulta na responsabilização ética imediata do profissional, visto que o título de psicólogo não se desliga do indivíduo quando este acessa o ambiente virtual.

A FRONTEIRA BORRADA: O ENTRELAÇAMENTO PERIGOSO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Um dos maiores desafios práticos trazidos pela arquitetura das redes sociais modernas é a dissolução das barreiras que historicamente separavam a vida privada do profissional de sua persona pública técnica. O algoritmo do engajamento exige intimidade, autenticidade biográfica e exposição contínua para conceder alcance orgânico aos perfis.

O FENÔMENO DA "HUMANIZAÇÃO" DO PERFIL VS. A PERDA DA POSTURA CLÍNICA

Especialistas em marketing digital frequentemente aconselham psicólogos a "humanizarem" seus perfis comerciais, orientando-os a postar fotos de suas rotinas de exercícios, momentos de lazer em família, refeições, viagens e desabafos de foro íntimo sobre suas próprias vulnerabilidades emocionais. A tese por trás dessa estratégia é a de que o paciente conectar-se-ia mais facilmente com um terapeuta que se mostra "humano, real e imperfeito".

Embora haja um valor pedagógico em demonstrar que o psicólogo também é um sujeito inserido na cultura e nas dores do mundo, o abuso dessa exposição gera sérios prejuízos ao manejo clínico prático. O setting terapêutico baseia-se na assimetria técnica protetiva: o tempo e o espaço da sessão pertencem exclusivamente às demandas do paciente.

Quando o psicólogo expõe excessivamente os detalhes de sua vida íntima, suas crises de relacionamento, suas escolhas políticas partidárias ou seus hábitos de consumo nos stories, ele altera a dinâmica de transferência clínica. O paciente pode passar a ocupar o lugar de cuidador do terapeuta, evitar trazer temas que saiba que tocam nas feridas pessoais do psicólogo expostas na rede ou desenvolver julgamentos morais que quebrem a aliança terapêutica necessária para o sucesso do tratamento.

O PERIGO DO DIAGNÓSTICO SELVAGEM À DISTÂNCIA

É extremamente comum que usuários utilizem as caixas de perguntas para relatar sintomas complexos de foro íntimo e solicitar um veredito do profissional: "Meu namorado faz isso e aquilo, ele é um narcisista?", "Sinto uma tristeza profunda há três semanas e não consigo levantar da cama, estou com depressão?", "Meu filho de quatro anos bate as mãos quando está feliz, ele é autista?".

O psicólogo digital nunca deve emitir diagnósticos individualizados ou rótulos nosológicos deterministas por meio dessas ferramentas públicas. Realizar uma avaliação psicológica clínica exige um processo estruturado, confidencial, demorado e fundamentado em entrevistas profundas, aplicação de testes validados e análise de histórico de vida, métodos impossíveis de serem

compactados em uma resposta de texto de poucos caracteres na tela de uma rede social.

A conduta ética correta do psicólogo diante dessas perguntas consiste em realizar a psicoeducação abstrata e o encaminhamento. O profissional deve explicar de forma genérica o que a ciência psicológica entende por aqueles sintomas relatados e, em seguida, enfatizar de forma categórica a indispensabilidade de o usuário agendar uma consulta individualizada com um psicólogo em sua região para receber a avaliação adequada e segura.

O LIMITE DO ACOLHIMENTO NO DIRECT E A PROIBIÇÃO DA PSICOTERAPIA POR MENSAGENS

Outro ponto de vulnerabilidade ética reside nas mensagens privadas recebidas via Direct ou Inbox. Indivíduos em grave sofrimento psíquico, crises agudas de ansiedade ou com ideação suicida ativa podem enviar textos longos e desesperados buscando o suporte imediato do psicólogo que eles acompanham na internet.

O psicólogo deve acolher essas demandas com extrema empatia e humanitarismo, mas mantendo com rigor os limites de sua atuação profissional. Ele não deve iniciar atendimentos psicoterapêuticos ou sessões de aconselhamento contínuas por meio de caixas de mensagens de texto de redes sociais, visto que essas plataformas não oferecem os critérios de segurança criptográfica, sigilo profissional e enquadramento clínico necessários para garantir a integridade do tratamento.

Em caso de crises agudas e risco iminente de vida (ideação suicida), o psicólogo deve fornecer imediatamente os contatos de redes oficiais de suporte público do Estado brasileiro, como o Centro de Valorização da Vida (CVV - Telefone 188), os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) ou os serviços de emergência médica hospitalar (SAMU - 192), orientando o sujeito a buscar amparo presencial imediato.

O FENÔMENO DO CANCELAMENTO E A RESPONSABILIDADE CIVIL E ADMINISTRATIVA DO PSICÓLOGO

A exposição pública nas redes sociais insere o psicólogo em uma vitrine sujeita não apenas à captação de clientes, mas também ao escrutínio implacável e ao fenômeno do cancelamento virtual. Comentários mal interpretados, piadas de mau gosto ou posturas consideradas preconceituosas podem viralizar negativamente em poucas horas, destruindo reputações construídas ao longo de décadas e gerando pesadas consequências jurídicas.

A RESPONSABILIDADE ÉTICO-ADMINISTRATIVA PERANTE OS CONSELHOS REGIONAIS (CRP)

Qualquer cidadão que se sinta lesado, ofendido ou que presencie um psicólogo cometendo infrações éticas nas redes sociais pode formalizar uma denúncia oficial perante o Conselho Regional de Psicologia da respectiva jurisdição do profissional. O descumprimento das regras de publicidade, a exposição de pacientes ou a vinculação da profissão a pseudociências resultam na abertura de um Processo Ético Disciplinar.

Esse processo administrativo cumpre ritos jurídicos rígidos de ampla defesa e contraditório, podendo resultar em penalidades progressivas previstas em lei, que vão desde a advertência confidencial e a censura pública até a aplicação de multas financeiras severas, suspensão temporária do exercício profissional e, nos casos mais graves de reincidência ou dolo manifesto, a cassação definitiva do registro profissional, impedindo o indivíduo de exercer a psicologia em todo o território nacional. A rede social, portanto, possui o poder real de encerrar a carreira jurídica de um profissional negligente.

A RESPONSABILIDADE CIVIL POR DANOS MORAIS E MATERIAIS

Para além das sanções éticas administrativas aplicadas pelos Conselhos, o psicólogo que expõe a imagem de um paciente sem autorização expressa, que quebra o sigilo terapêutico em uma publicação digital ou que difama terceiros na internet está sujeito a responder a processos judiciais na esfera da Justiça Civil.

O Artigo 5º, inciso X da Constituição Federal brasileira garante a inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas, assegurando o direito a indenizações por danos materiais ou morais decorrentes de sua violação. Um paciente que se reconhece em uma postagem de um psicólogo — mesmo que seu nome não tenha sido citado — e que venha a sofrer constrangimentos em seu ambiente familiar ou profissional devido a essa exposição pública possui plenos direitos jurídicos de acionar o poder judiciário para exigir pesadas reparações financeiras contra o terapeuta. O exercício da psicologia digital exige, portanto, prudência jurídica e responsabilidade legal plena.

PRESENÇA DIGITAL ÉTICA COMO VETOR DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL E SAÚDE PÚBLICA

Após destrinchar todas as proibições, restrições e limites regulatórios necessários para proteger a psicologia da mercantilização e do charlatanismo, torna-se fundamental encerrar este guia prático resgatando a dimensão luminosa e propositiva da internet: como construir uma presença digital que seja ética e altamente eficiente do ponto de vista social.

A PRODUÇÃO DE CONTEÚDO BASEADA NA PSICOEDUCAÇÃO E NA EVIDÊNCIA

A chave para um marketing ético e magnético na psicologia reside na transição da

"propaganda comercial de venda" para a produção de conteúdo psicoeducativo de alto valor. O psicólogo ético não foca seu perfil em dizer "compre o meu serviço, venha fazer terapia comigo"; ele utiliza seu conhecimento científico para explicar o funcionamento dos fenômenos psíquicos e oferecer ferramentas abstratas de reflexão e autocompreensão para o seu público.

Criar postagens explicativas sobre os mecanismos neurobiológicos e comportamentais da ansiedade, escrever textos profundos sobre as etapas saudáveis do processo de luto, gravar vídeos desmistificando as diferenças entre os diversos transtornos de personalidade com base no DSM-5-TR ou produzir conteúdo denunciando o impacto do racismo estrutural e do machismo na saúde mental das populações vulneráveis são exemplos magníficos de atuação digital ética.

Esse tipo de conteúdo gera valor real para a sociedade, eleva o letramento científico da população, combate o obscurantismo e, de forma orgânica e legítima, posiciona o psicólogo como uma autoridade técnica respeitável em sua área de atuação, atraindo pacientes de forma natural e espontânea através da admiração pelo seu trabalho ético.

O COMPROMISSO COM A DESPATOLOGIZAÇÃO E A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA

A presença digital ética do psicólogo deve atuar como um contrapeso crítico contra a engrenagem de autodiagnóstico em massa e rotulação superficial promovida pelos algoritmos das redes sociais. Em vez de criar listas reducionistas de "5 sinais de que você tem trauma de infância" — que apenas geram pânico, hipocondria psíquica e medicalização desnecessária da vida normal —, o psicólogo sério utiliza seu espaço virtual para devolver a complexidade, a singularidade e a historicidade à existência humana.

Ele deve lembrar a seus seguidores que sofrer, sentir tristeza pós-luto, enfrentar momentos de timidez social ou vivenciar dias de baixa produtividade são oscilações normais constituintes da complexa jornada biográfica humana, e não necessariamente transtornos psiquiátricos que exigem intervenção medicamentosa imediata. A psicologia científica nas redes sociais deve servir para libertar os sujeitos das amarras das rotulações fáceis, devolvendo-lhes a autonomia existencial, o pensamento crítico e a capacidade de compreenderem suas histórias de vida dentro da totalidade social e histórica em que estão inseridos.

CONCLUSÃO: A ÉTICA COMO FUNDAMENTO DO FUTURO DIGITAL DA PSICOLOGIA

A análise aprofundada, sistemática e operacionalizada dos critérios éticos aplicados à conduta dos psicólogos nas redes sociais permite concluir que a tecnologia e os ecossistemas digitais contemporâneos não constituem inimigos intrínsecos do rigor clínico ou da integridade

científica da psicologia. Pelo contrário, as plataformas virtuais representam canais revolucionários e indispensáveis de comunicação pública do saber, capazes de universalizar a psicoeducação de base empírica, combater o obscurantismo das pseudociências, desmistificar o sofrimento psíquico e aproximar o acolhimento técnico das massas tradicionalmente excluídas dos espaços acadêmicos e clínicos elitizados. No entanto, a sobrevivência e a dignidade dessa psicologia digitalizada dependem, de forma absoluta e inegociável, da recusa ativa da racionalidade mercantil neoliberal que tenta converter o consultório em uma linha de montagem de curtidas e transformar a dor humana em um espetáculo lucrativo voltado para alimentar o engajamento dos algoritmos das Big Techs.

Manter a nitidez das fronteiras normativas no ambiente virtual — preservando o sigilo sagrado do paciente através da proibição radical de imagens de "antes e depois" e de prints de mensagens, zelando pela laicidade rigorosa contra as infiltrações místicas e esotéricas, e estruturando uma separação saudável entre a biografia íntima privada e a persona pública técnica — é uma exigência deontológica, jurídica e política central para a preservação do respeito e da credibilidade social de toda a categoria profissional. O psicólogo digital deve assumir que o peso e a responsabilidade social decorrentes de seu diploma universitário e de seu registro no Conselho não se desligam de sua individualidade quando ele acessa os feeds de notícias; ele fala como um cientista do comportamento humano e um promotor intransigente dos direitos humanos em cada vídeo gravado, em cada comentário respondido e em cada texto publicado na internet.

O futuro digital da psicologia brasileira exige, portanto, a consolidação urgente de um letramento ético-digital sistemático nas faculdades e nos programas de formação continuada oferecidos pelo Sistema Conselhos. O combate ao charlatanismo mediático e à senzala algorítmica da superexposição não deve ser travado por meio de um isolamento tecno fóbico arrogante que abandona a internet nas mãos dos coaches e dos vendedores de ilusões quânticas, mas sim através da ocupação corajosa, inteligente, técnica e profundamente ética das redes virtuais por psicólogos sérios, embasados em evidências científicas e orientados por uma visão humanitária profunda. Somente uma prática digital firmemente ancorada nos preceitos éticos imutáveis da profissão e comprometida com a emancipação crítica dos sujeitos manter-se-á legítima como um farol de saúde coletiva, garantindo que as luzes da ciência psicológica continuem a iluminar os horizontes virtuais e reais da nossa civilização.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o trabalho na era da plataformização digital. São

Paulo: Boitempo, 2018.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

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

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução CFP nº 01/1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Brasília: CFP, 1999.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Código de Ética Profissional do Psicólogo. Brasília: CFP, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução CFP nº 11/2018. Regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios tecnológicos de comunicação à distância. Brasília: CFP, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução CFP nº 01/2018. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis. Brasília: CFP, 2018.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. Psicologia: uma introdução a uma nova ciência. São Paulo: Educ, 2000.

PASTERNAK, Natalia; ORSI, Carlos. Que bobagem! Pseudociências e outros absurdos que não passam no teste da ciência. São Paulo: Contexto, 2023.

REGO, Teresa Cristina. A ciência e a formação do pensamento crítico: contribuições histórico-culturais. Petrópolis: Vozes, 2001.

SATO, Leny; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A psicologia, as políticas públicas e a ética da evidência. In: Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 21, n. 1, p. 26-35, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

O RETORNO DO OBSCURANTISMO NA ERA DA INFORMAÇÃO: ESTRATÉGIAS COMUNICACIONAIS PARA RESILIÊNCIA CÍVICA

Autor(a): Thiago Ribeiro Ferreira Bueno

RESUMO

Este artigo analisa a ressurgência e a sofisticação do obscurantismo em pleno século XXI, investigando o paradoxo de sua expansão massiva na chamada Era da Informação. Definido historicamente como a oposição sistemática ao progresso do conhecimento e à difusão da verdade científica, o obscurantismo contemporâneo não se manifesta como mera ausência de dados, mas como uma hiperprodução de narrativas alternativas e desinformação planejada. O texto examina a arquitetura das plataformas digitais, as redes sociais e os algoritmos de engajamento baseados na economia da atenção como os principais vetores de impulsionamento de teorias conspiratórias, negacionismos climáticos e movimentos antivacina. Sob o ponto de vista psicossocial, discute-se o colapso da autoridade dos especialistas e a instrumentalização ideológica do ceticismo leigo. Amparado por uma sólida revisão da literatura sociológica, filosófica e de divulgação científica nacional, o artigo propõe caminhos de enfrentamento por meio do letramento digital, do fortalecimento da comunicação pública da ciência e do resgate da racionalidade crítica no espaço democrático. Conclui-se que o combate ao obscurantismo atual é uma exigência ética e política inarredável para a garantia da segurança coletiva, da soberania científica e da sobrevivência das instituições democráticas brasileiras.

Palavras-chave: Obscurantismo; Desinformação; Redes Sociais.

INTRODUÇÃO: O PARADOXO FUNDAMENTAL DA MODERNIDADE TARDIA

O advento da internet e a subsequente consolidação da sociedade em rede no final do século XX geraram uma onda de otimismo global sem precedentes na história humana. Filósofos, sociólogos e cientistas políticos previram o nascimento de um ecossistema informacional democrático e descentralizado, onde o livre acesso à totalidade do conhecimento acumulado pela humanidade aniquilaria as barreiras da ignorância. Imaginava-se que a universalização da

informação digitalizada transformaria os cidadãos em agentes hiper racionais, capazes de tomar decisões políticas, sanitárias e ecológicas amparadas no mais estrito consenso científico internacional.

Passadas as primeiras décadas do século XXI, a realidade empírica impôs um diagnóstico amargo e contraditório: a humanidade mergulhou em uma profunda crise epistêmica, marcada pelo retorno vigoroso do obscurantismo. O paradoxo fundamental da modernidade tardia reside no fato de que nunca tivemos tanto acesso à informação e, simultaneamente, nunca fomos tão assaltados pela rejeição deliberada, organizada e apaixonada da verdade científica. O obscurantismo contemporâneo não se caracteriza pela censura estatal clássica que queima livros ou proíbe o acesso a dados; ele opera por saturação, inundando o debate público com ruídos, teorias conspiratórias, falsas equivalências e pseudociências que mimetizam a estética da autoridade acadêmica para enganar o leigo.

Esse novo obscurantismo não é uma mera excentricidade de indivíduos desinformados que habitam as franjas da internet; ele converteu-se em uma força política estruturante, capaz de moldar eleições presidenciais, colapsar coberturas vacinais históricas, sabotar tratados ecológicos vitais e desestruturar a confiança nas instituições científicas. Diante dessa ameaça civilizatória, torna-se imperativo investigar a anatomia desse fenômeno: compreender de que maneira a arquitetura das redes sociais lucra com a mentira, quais vulnerabilidades cognitivas são exploradas pelos mercadores da dúvida e como a sociedade brasileira pode se mobilizar para resgatar o valor da evidência empírica e da racionalidade crítica.

DELIMITAÇÃO CONCEITUAL: O QUE É O OBSCURANTISMO NA ATUALIDADE?

Para compreender o fenômeno em sua complexidade contemporânea, é preciso operar uma diferenciação conceitual entre o obscurantismo histórico e a sua roupagem digitalizada na era dos algoritmos.

O SIGNIFICADO HISTÓRICO E A OPOSIÇÃO ÀS LUZES

Historicamente, o termo "obscurantismo" consolidou-se durante o Iluminismo europeu do século XVIII para designar a prática de oposição sistemática ao esclarecimento público, ao avanço das ciências e à difusão da verdade. Tradicionalmente, as forças obscurantistas estavam vinculadas a setores eclesiásticos e monárquicos absolutistas que detinham o monopólio da escrita e do conhecimento. Para essas elites, manter a massa populacional mergulhada no analfabetismo, na superstição e no medo teológico era uma estratégia de dominação política vital; a ignorância do povo era o cimento que sustentava a estabilidade do trono e do altar.

Nesse modelo clássico, o obscurantismo operava por meio da escassez e da proibição. Censuravam-se jornais, interditavam-se laboratórios de anatomia e incluíam-se obras científicas e filosóficas no Index Librorum Prohibitorum. A verdade era vista como um segredo de Estado ou um mistério sagrado que não deveria ser maculado pelo olhar do cidadão comum.

A MUTAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O OBSCURANTISMO POR SATURAÇÃO

No ecossistema digital do século XXI, a estratégia das forças obscurantistas mudou de forma radical. Sabendo que é fisicamente impossível bloquear o acesso à informação em um mundo hiper conectado, o obscurantismo contemporâneo opera por meio da saturação e do excesso. Em vez de apagar a verdade, ele fabrica um volume industrial de mentiras, versões alternativas e ruídos informacionais tão avassalador que o cidadão comum perde a capacidade de distinguir o fato científico do boato digital.

O pensador contemporâneo confronta-se com o que se convencionou chamar de "infodemia" ou "poluição epistêmica". O obscurantismo atual não diz "você está proibido de ler sobre o clima"; ele cria milhares de blogs, canais de YouTube e perfis automatizados que espalham a falsa narrativa de que o aquecimento global é uma conspiração geopolítica para frear o desenvolvimento industrial de países emergentes. Ele mimetiza os rituais da ciência: cria institutos de pesquisa fictícios, publica artigos sem revisão por pares em revistas predatórias e utiliza cientistas dissidentes ou corrompidos para conferir uma falsa aura de respeitabilidade à mentira. O obscurantismo digital não nega a necessidade da informação; ele a sequestra, deforma e mercantiliza.

A ECONOMIA DA ATENÇÃO E A ARQUITETURA TECNOLÓGICA DA MENTIRA

A ressurgência massiva do obscurantismo não decorre de uma súbita falha biológica na inteligência humana, mas sim do design de engenharia das plataformas digitais que colonizaram a esfera pública.

OS ALGORITMOS DE ENGAJAMENTO E A MONETIZAÇÃO DO ABSURDO

As grandes empresas de tecnologia (as chamadas Big Techs) estruturaram seus modelos de negócios com base na chamada economia da atenção. Nessas plataformas (como Instagram, TikTok, YouTube e X), a mercadoria mais valiosa do mundo não é o petróleo ou os dados brutos, mas os segundos de atenção concentrada que o usuário dedica à tela do dispositivo móvel. Quanto mais tempo o usuário permanece conectado, mais anúncios publicitários ele consome e mais lucro é gerado para a corporação.

Para maximizar essa retenção, os engenheiros de software desenvolveram algoritmos de

recomendação programados para distribuir prioritariamente conteúdos que ativem os gatilhos emocionais mais intensos do cérebro humano: a indignação moral, o medo primitivo, o escândalo e a surpresa diante do bizarro.

Uma postagem científica séria sobre a eficácia estatística de uma vacina, escrita em tom sóbrio e repleta de termos técnicos, gera baixo engajamento emocional e é rapidamente soterrada pelo feed de notícias. Em contrapartida, um vídeo conspiratório que afirma que as vacinas contêm microchips de rastreamento ativados pelo sinal 5G desperta pavor e curiosidade imediata. O usuário clica, comenta indignado, compartilha com familiares no WhatsApp e permanece preso à plataforma. O algoritmo, percebendo o sucesso do engajamento, passa a recomendar esse conteúdo para milhões de outras mentes. A mentira obscurantista é, por definição do design, altamente lucrativa para o capitalismo de plataforma.

AS BOLHAS EPISTÊMICAS E AS CÂMARAS DE ECO

Outro efeito colateral devastador da arquitetura digital é a criação das câmaras de eco e das bolhas epistêmicas. Para agradar ao usuário e evitar o desconforto do contraditório, o algoritmo mapeia os gostos, preferências e vieses de cada indivíduo e passa a entregar-lhe exclusivamente conteúdos que confirmem sua visão de mundo pré-existente.

Se um sujeito começa a interagir com postagens de conteúdo negacionista sobre as mudanças climáticas, a plataforma purifica seu feed de qualquer notícia científica séria, cercandoo de outros usuários, influenciadores e pseudo-especialistas que partilham do mesmo delírio interpretativo. Isolado em sua bolha, o indivíduo desenvolve a percepção ilusória de que sua crença obscurantista é um consenso majoritário e revolucionário que está sendo abafado pela "grande mídia corrompida". A câmara de eco destrói a possibilidade do debate público saudável, substituindo a busca coletiva pela verdade por tribos dogmáticas polarizadas e impermeáveis à evidência empírica.

O COLAPSO DA AUTORIDADE CIENTÍFICA E O TRIUNFO DO HIPERCETICISMO CEGO

A Era da Informação testemunhou a erosão de uma das vigas de sustentação do pacto civilizatório da modernidade: a confiança social depositada nos especialistas e nas instituições tradicionais do saber.

A ILUSÃO DE AUTOSSUFICIÊNCIA INTELLECTUAL DO GOOGLE

A facilidade de digitar qualquer pergunta em um motor de busca e obter milhões de resultados em frações de segundo gerou no homem contemporâneo uma perigosa ilusão de autossuficiência intelectual. O cidadão comum confunde o "acesso ao dado" com a "capacidade de

interpretar o dado". Estabeleceu-se uma falsa equivalência democrática radicalizada, expressa no lema: "A minha opinião no Twitter vale tanto quanto o seu doutorado na Fiocruz".

Esse fenômeno, magistralmente analisado por intelectuais contemporâneos, apaga a diferença entre a informação bruta e o conhecimento estruturado. Um indivíduo que passou quinze minutos lendo tópicos aleatórios em um fórum conspiratório sente-se legitimado a debater, de igual para igual, com um virologista ou imunologista que dedicou trinta anos de sua vida ao estudo de dinâmicas moleculares nos laboratórios de pesquisa. O obscurantismo prospera quando o respeito pela competência técnica e pelo esforço acadêmico é substituído pelo orgulho da própria ignorância travestido de liberdade de pensamento.

A INSTRUMENTALIZAÇÃO DO ESCLARECIMENTO: O CETICISMO PERVERTIDO

O método científico baseia-se historicamente no ceticismo saudável e na dúvida metodológica. Descartes e a ciência moderna ensinaram que devemos questionar os dogmas, testar as hipóteses, exigir evidências e recusar argumentos baseados puramente na autoridade religiosa ou política.

O novo obscurantismo sequestrou essa ferramenta do esclarecimento e a perverteu, transformando o ceticismo saudável em um hiperceticismo cego e paralisante. Os mercadores do obscurantismo não dizem "acredite cegamente na nossa mentira"; eles dizem "questione tudo, duvide da ciência, não confie nas universidades, desconfie da Organização Mundial da Saúde, suspeite dos dados oficiais".

Essa exigência de uma dúvida absoluta e infinita direcionada exclusivamente contra a ciência institucionalizada destrói a própria possibilidade de construir qualquer consenso factual. Exige-se da ciência uma infalibilidade divina que ela nunca prometeu possuir; quando cientistas honestamente apontam margens de erro estatístico ou alteram protocolos clínicos diante de novas descobertas empíricas, as forças obscurantistas utilizam essa provisionalidade metodológica inerente à ciência como uma suposta "prova" de que os especialistas não sabem nada ou estão escondendo a verdade da população.

DIMENSÃO PSICOSSOCIAL: POR QUE A MENTIRA CONFORTA MAIS DO QUE A VERDADE?

Para além das engrenagens tecnológicas das Big Techs, o avanço do obscurantismo encontra solo fértil nas vulnerabilidades emocionais e psicológicas constituintes da subjetividade humana frente ao desamparo e à complexidade social.

O VIÉS DE CONFIRMAÇÃO E A DISSONÂNCIA COGNITIVA

A psicologia cognitiva documenta exaustivamente que o cérebro humano é governado pelo viés de confirmação. Nós possuímos uma inclinação biológica e evolutiva inconsciente para buscar, lembrar e supervalorizar dados que corroborem aquilo que já queremos acreditar, enquanto ativamente ignoramos, esquecemos ou distorcemos informações que contrariem nossas convicções ou causem desconforto moral.

Quando um indivíduo confronta-se com um fato científico indiscutível que destrói suas crenças mais profundas — como, por exemplo, a eficácia de uma vacina ou a urgência de mudar padrões de consumo para frear o aquecimento global —, instala-se um estado de sofrimento psíquico agudo conhecido como dissonância cognitiva.

Para resolver essa angústia e restaurar o equilíbrio interno, o sujeito possui dois caminhos: o caminho doloroso de admitir o erro e reformular sua visão de mundo, ou o caminho fácil de abraçar uma narrativa obscurantista que desqualifique a validade daquele fato científico ("a pesquisa foi comprada pela indústria", "os dados do desmatamento foram manipulados pelo INPE"). O obscurantismo funciona como um poderoso analgésico psicológico, oferecendo saídas retóricas confortáveis para mentes que recusam enfrentar as durezas da realidade concreta.

O MEDO DA COMPLEXIDADE E O DESEJO DE AGÊNCIA

O mundo contemporâneo é assustadoramente complexo, volátil e interconectado. Fenômenos como crises climáticas globais, pandemias de vírus mutantes causados por desequilíbrios ecológicos e transformações econômicas provocadas pela inteligência artificial geram nos sujeitos uma sensação sufocante de perda de controle e desamparo existencial. A ciência legítima, pautada pela honestidade acadêmica, recusa-se a oferecer bodes expiatórios ou soluções mágicas fáceis; ela descreve a realidade como ela é: multicausal, estatística, incerta e complexa.

A narrativa obscurantista e conspiratória opera uma drástica e sedutora simplificação do caos. Ela substitui a complexidade assustadora da física do clima ou da virologia molecular por uma narrativa maniqueísta clássica: o mundo não está em um caos sem controle; há um pequeno grupo secreto de vilões poderosos (a "Elite Global", os "Ilumina-te", os "Cientistas Corrompidos") que planejou meticulosamente a pandemia ou inventou o aquecimento global para dominar a humanidade.

Ao personificar o mal em um inimigo nítido e visível, a teoria conspiratória devolve ao indivíduo uma falsa sensação de ordem e agência: ele não é mais uma vítima impotente do acaso biológico ou climático; ele agora é um "desperto", um guerreiro da luz que descobriu o segredo e

sabe exatamente contra quem lutar. A mentira obscurantista conforta porque é muito mais palatável do que a verdade nua e crua da ciência.

O IMPACTO SOCIAL E CLÍNICO DO OBSCURANTISMO NO CENÁRIO BRASILEIRO

A proliferação do obscurantismo não representa apenas um debate acadêmico abstrato no campo da filosofia da ciência; ela cobra seu preço em vidas humanas, na dilapidação de recursos orçamentários do Estado brasileiro e no desmonte de políticas públicas construídas ao longo de décadas.

O DESMONTE DA COBERTURA VACINAL E A RESSURGÊNCIA DE TRAGÉDIAS SANITÁRIAS

O Brasil ostentou historicamente um dos sistemas de imunização coletiva mais admirados do mundo: o Programa Nacional de Imunizações (PNI). Criado em 1973 e ampliado com a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS), o PNI foi o responsável por erradicar do território nacional flagelos como a varíola e a poliomielite, além de controlar de forma exemplar o sarampo, a rubéola e o tétano neonatal. A população brasileira exibia uma cultura de vacinação consolidada, onde pais de todas as classes sociais levavam seus filhos aos postos de saúde de forma voluntária e orgulhosa.

A infiltração sistemática do obscurantismo antivacina — importado de grupos conspiratórios estrangeiros e potencializado por discursos de desinformação emitidos por autoridades políticas domésticas nas redes sociais — destruiu essa muralha sanitária de proteção coletiva. Fake news que associavam vacinas a alterações genéticas, infertilidade, autismo ou mortes súbitas espalharam-se de forma descontrolada pelos aplicativos de mensagens como o WhatsApp e o Telegram.

O resultado prático foi uma queda drástica e alarmante nas taxas de cobertura vacinal infantil em todo o território nacional, que despencaram de patamares seguros acima de 95% para médias perigosas próximas a 70% ou menos em diversos municípios. Em consequência direta dessa investida obscurantista, o Brasil perdeu em 2019 seu certificado de país livre do sarampo emitido pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), testemunhando o retorno de surtos epidêmicos da doença que ceifaram a vida de dezenas de crianças brasileiras devido à ignorância programada.

O NEGACIONISMO CLIMÁTICO E O AVANÇO DO ECOCÍDIO NA AMAZÔNIA E NO CERRADO

Outro front devastador do obscurantismo no Brasil manifesta-se no negacionismo climático

e ambiental. O país abriga a maior parte da bacia amazônica e biomas vitais para o equilíbrio do regime de chuvas da América do Sul, como o Cerrado e o Pantanal. No entanto, o debate público sobre a preservação ambiental foi severamente colonizado por narrativas desinformadoras que negam o consenso científico sobre o aquecimento global antropogênico e relativizam o impacto destruidor do desmatamento ilegal e das queimadas criminosas promovidas pelo agronegócio predatório e pelo garimpo ilegal.

O obscurantismo ambiental opera deslegitimando de forma sistemática as instituições científicas nacionais de excelência mundial reconhecida, como o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa). Quando dados de satélite apontam o aumento recorde do desmatamento ou a destruição provocada pela seca severa decorrente das mudanças climáticas, os porta-vozes do obscurantismo utilizam as redes sociais para desqualificar os relatórios, alegando que os cientistas estão a serviço de ONGs estrangeiras interessadas em internacionalizar a Amazônia.

Esse negacionismo institucionalizado impede a fiscalização ambiental rigorosa, estimula a impunidade de criminosos ambientais, adoece populações urbanas através da inalação da fumaça de incêndios florestais e empurra o país em direção ao chamado "ponto de não retorno" ecológico da floresta amazônica.

ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA: COMO ENFRENTAR O OBSCURANTISMO NA PRÁTICA?

O combate ao novo obscurantismo não pode ser travado de forma eficaz utilizando as mesmas ferramentas autoritárias de censura do passado, visto que o bloqueio estatal de páginas na internet frequentemente alimenta a narrativa conspiratória de que os "detentores do poder estão silenciando quem fala a verdade". O enfrentamento exige uma estratégia multidimensional, pedagógica, regulatória e de comunicação pública.

A URGÊNCIA DA REGULAÇÃO ÉTICA DAS BIG TECHS E DAS PLATAFORMAS DIGITAIS

Se a arquitetura tecnológica dos algoritmos de engajamento é o motor que monetiza e amplifica a mentira obscurantista, a solução para o problema passa obrigatoriamente pela regulação democrática do poder econômico e informacional das Big Techs. O Estado democrático não pode manter-se inerte enquanto empresas transnacionais privadas lucram bilhões de dólares destruindo a saúde pública e a estabilidade das instituições políticas nacionais.

É fundamental aprovar legislações que exijam das plataformas digitais total transparência sobre o funcionamento de seus códigos de recomendação algorítmica, desmonetizem canais e perfis profissionais que espalham comprovadamente desinformação nociva e forcem as empresas

a introduzir travas estruturais de lentidão no compartilhamento viral de mensagens (medidas conhecidas como friction). O direito fundamental à liberdade de expressão não pode ser confundido com o suposto "direito ao alcance algorítmico automatizado e ilimitado de mentiras criminosas que geram mortes nos hospitais".

O FORTALECIMENTO DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E A TRADUÇÃO DO SABER

A comunidade acadêmica e científica brasileira precisa realizar uma profunda autocrítica sobre sua histórica reclusão intramuros. Por muitas décadas, os cientistas mantiveram-se distantes do debate público na sociedade de massas, comunicando-se exclusivamente através de uma linguagem excessivamente cifrada, hermética e destinada apenas a seus próprios pares nas agências de fomento de pesquisa. Esse distanciamento abriu um imenso vácuo de comunicação pública que foi preenchido com velocidade pelos mercadores da dúvida e da pseudociência.

Para reverter essa correlação de forças, a divulgação científica profissional precisa ser valorizada e financiada pelas universidades e pelo Estado como uma atividade acadêmica central e estratégica de defesa da soberania nacional. O Brasil viu nascer nos últimos anos exemplos magníficos de engajamento público, como o trabalho desenvolvido pela microbiologista Natalia Pasternak e pelo jornalista Carlos Orsi à frente do Instituto Questão de Ciência (IQC), o esforço do biólogo Atila Iamarino na conscientização sanitária digital durante a crise do Coronavírus e a mobilização de cientistas de diversas áreas em canais de YouTube e podcasts de grande audiência.

O divulgador científico atua como um tradutor cultural de excelência: ele retira a ciência de sua torre de marfim acadêmica, despe-a da soberba elitista e demonstra ao cidadão comum como o método científico é a ferramenta mais confiável e fascinante que possuímos para compreender o mundo real e garantir a nossa própria sobrevivência material cotidiana.

O LETRAMENTO DIGITAL E A EDUCAÇÃO CRÍTICA BASEADA NO MÉTODO

Na esfera educacional estrutural de longo prazo, a resposta definitiva contra as investidas obscurantistas exige a consolidação do letramento digital e do ensino do método científico na Educação Básica de nossas escolas. Não basta mais alfabetizar as crianças na leitura tradicional de textos impressos; é preciso ensiná-las a ler criticamente a arquitetura de hipertextos da internet. Os estudantes brasileiros precisam aprender nas salas de aula a avaliar a credibilidade de uma fonte informacional digital, identificar a autoria de um texto, rastrear a origem de uma imagem ou vídeo manipulado e compreender a diferença entre um fato jornalístico/científico respaldado por dados e uma mera opinião pessoal compartilhada em grupos de redes sociais.

Além disso, a educação científica oferecida nas escolas precisa urgentemente superar o modelo mecânico e enfadonho de mera memorização de conteúdos e tabelas dogmáticas para as provas. A escola de formação humana emancipatória deve ensinar a ciência como um processo dinâmico de investigação histórica. Os jovens não devem apenas decorar fórmulas físicas prontas; devem compreender a aventura intelectual, as disputas, os experimentos, os erros e os acertos metodológicos que levaram a humanidade a conceber aquela fórmula.

Ao compreender o método científico por dentro — a necessidade do grupo controle, do teste de falseabilidade, do isolamento de variáveis e do rigor estatístico —, o jovem desenvolve uma estrutura cognitiva blindada contra o apelo sedutor das promessas mágicas e das respostas fáceis oferecidas pelo charlatanismo pseudocientífico. O ensino do pensamento crítico é a vacina definitiva e irrevogável para a mente humana contra o vírus destruidor do obscurantismo moderno.

CONCLUSÃO: A DEFESA DAS LUZES COMO IMPERATIVO DEMOCRÁTICO COLETIVO

A imersão profunda e a análise crítica sobre o fenômeno do retorno do obscurantismo na Era da Informação permitem concluir que a humanidade não está diante de uma mera flutuação temporária ou superficial de opiniões intelectuais, mas sim diante de uma fratura civilizatória e de uma encruzilhada histórica dramática. O avanço avassalador da desinformação digitalizada, dos negacionismos científicos e da deslegitimação das instituições do saber não representa um exercício legítimo da liberdade de expressão democrática; constitui um assalto metodológico orquestrado contra os próprios alicerces factuais que tornam a vida em sociedade e o debate democrático viáveis. Quando uma comunidade perde a capacidade elementar de concordar sobre a existência de dados empíricos compartilhados — seja sobre a redondeza da Terra, a segurança de uma vacina ou o aquecimento do planeta —, o próprio conceito de democracia desmorona, sendo substituído pela barbárie tribal de narrativas irracionais dominadas pelo poder econômico e pela manipulação algorítmica.

O obscurantismo contemporâneo revelou-se um inimigo cruel e multifacetado: ele cobra seu imposto macabro em vidas ceifadas nos leitos hospitalares devido à hesitação vacinal induzida por fake news; ele destrói ecossistemas inteiros e ameaça o futuro climático das próximas gerações através do negacionismo ecológico institucionalizado; ele sequestra recursos econômicos de famílias desesperadas que comprem promessas mágicas de curas impossíveis de pseudociências; e ele corrói a estabilidade política das instituições democráticas ao semear a desconfiança generalizada nas ferramentas da razão humana. Tratar essa investida obscurantista com

complacência liberal ingênua ou com arrogância cientificista isolada é capitular diante do avanço do neofascismo e do misticismo autoritário que se alimentam da ignorância planejada de massas digitalmente atomizadas.

A resistência e a vitória da racionalidade sobre a escuridão da mentira mercantilizada exigem um despertar ético, político e pedagógico coletivo intransigente da sociedade brasileira. Esse compromisso inalienável convoca o Estado a assumir a regulação corajosa do poder oligárquico das plataformas de tecnologia; convoca a comunidade acadêmica e os cientistas a abandonarem o silêncio confortável de seus laboratórios para ocuparem as praças digitais e as redes de comunicação de massa com empatia e capacidade de tradução de seus saberes; e convoca o sistema educacional a fundar uma nova pedagogia da práxis crítica, que instrumentalize as crianças e os jovens com os métodos da dúvida rigorosa e do respeito pela evidência material do mundo real. Preservar o legado iluminista da ciência baseada em evidências, orientada por uma ética humanitária profunda e democrática, continua a ser a tarefa política mais urgente e o dever moral mais nobre de nossa geração — a única bússola confiável e o único farol que nos restam para evitar que a promissora sociedade da informação converta-se na mais sombria era de ignorância tecnologicamente controlada da história da humanidade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA NACIONAL

- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Unimarco, 1998.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de Imunizações (PNI): 50 anos de história e conquistas. Brasília: Ministério da Saúde, 2023.
- CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. Psicologia: uma introdução a uma nova ciência. São Paulo: Educ, 2000.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PASTERNAK, Natalia; ORSI, Carlos. Ciência no cotidiano: viva a razão. Abaixo a ignorância! São Paulo: Contexto, 2019.
- PASTERNAK, Natalia; ORSI, Carlos. Que bobagem! Pseudociências e outros absurdos que não

passam no teste da ciência. São Paulo: Contexto, 2023.

PENNA, Antonio Gomes. Introdução à história e epistemologia da Psicologia. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

REGO, Teresa Cristina. A ciência e a formação do pensamento crítico: contribuições histórico-culturais. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

A HOMOSSEXUALIDADE EM PERSPECTIVA: DESPATOLOGIZAÇÃO E DIREITOS NA SAÚDE MENTAL

Autor(a): Maria Vitória Cartillone

RESUMO

Este artigo analisa a homossexualidade sob uma perspectiva multidisciplinar, perpassando suas dimensões históricas, epistemológicas, psicossociais e jurídicas no cenário contemporâneo brasileiro. O objetivo central é compreender a transição dos modelos patologizantes e criminalizadores para a afirmação da homossexualidade como uma expressão legítima da diversidade sexual humana. A investigação reconstrói os marcos da despatologização na psicologia e na psiquiatria global e nacional, com ênfase na Resolução CFP nº 001/99, um divisor de águas que proibiu as terapias de conversão sexual no Brasil. Discute-se o impacto da homofobia estrutural na saúde mental dos indivíduos, bem como as conquistas jurídicas obtidas por meio do ativismo social no Supremo Tribunal Federal. Amparado por uma sólida revisão da literatura científica, sociológica e regulatória nacional, o artigo conclui que a garantia dos direitos fundamentais e o combate à violência homofóbica são imperativos éticos e democráticos inalienáveis para a construção de uma sociedade livre e igualitária.

Palavras-chave: Homossexualidade; Despatologização; Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO: A NECESSIDADE DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

A sexualidade humana constitui uma das dimensões mais ricas, complexas e multifacetadas da existência dos sujeitos. Longe de se reduzir a um determinismo puramente biológico ou reprodutivo, o desejo, o afeto e a identidade são moldados por dinâmicas históricas, construções culturais e relações de poder que variam drasticamente ao longo do tempo e entre diferentes civilizações. No entanto, poucas expressões da sexualidade sofreram tantas tentativas de controle, repressão, medicalização e julgamento moral ao longo da história ocidental quanto a homossexualidade. O afeto entre pessoas do mesmo sexo já ocupou posições distintas nas sociedades: de práticas institucionalizadas na antiguidade clássica a pecados nefandos na Idade

Média; de crimes de Estado a transtornos mentais graves na modernidade industrial.

No século XXI, o debate sobre a homossexualidade exige a superação de leituras reducionistas fundadas no senso comum ou em dogmas religiosos. É necessário adotar uma perspectiva histórico-crítica que reconheça a dignidade intrínseca de todas as formas de amar e existir. No cenário brasileiro contemporâneo, essa discussão adquire contornos de extrema urgência. Ao mesmo tempo em que o país possui um dos arcabouços jurídicos e regulatórios mais progressistas do mundo na proteção dos direitos da comunidade LGTBIAPN+ — com decisões históricas sobre o casamento igualitário e a criminalização da homofobia —, ele lidera estatísticas alarmantes de violência física e crimes de ódio baseados na orientação sexual.

Essa contradição estrutural revela que a conquista de direitos formais na esfera política não eliminou automaticamente o preconceito arraigado no tecido social. A homofobia estrutural continua a operar como um vetor de exclusão familiar, precarização laboral e sofrimento psíquico profundo para milhares de indivíduos. O objetivo deste artigo é traçar um panorama abrangente da homossexualidade em perspectiva, investigando o longo percurso científico de sua despatologização, as dinâmicas sociopolíticas que moldam a luta por cidadania no Brasil e a responsabilidade ética dos profissionais da ciência e da saúde na promoção de uma sociedade plural e emancipada.

PERSPECTIVA HISTÓRICA: DAS PRÁTICAS ANTIGAS À INVENÇÃO DA CATEGORIA MÉDICA

Para compreender como a homossexualidade é lida na atualidade, é indispensável desconstruir o mito de que o olhar ocidental contemporâneo sobre a sexualidade sempre foi universal. A própria ideia de categorizar os indivíduos rigidamente com base no gênero de seus parceiros sexuais é uma invenção histórica recente da virada do século XIX.

A SEXUALIDADE NA ANTIGUIDADE E O CONCEITO FOUCAULTIANO

Como amplamente documentado pelo filósofo Michel Foucault em sua clássica obra *História da Sexualidade*, o mundo antigo — especialmente na Grécia clássica e na Roma republicana — não organizava os prazeres a partir das dicotomias modernas de "heterossexualidade" versus "homossexualidade". Os gregos antigos não possuíam termos equivalentes para designar esses conceitos. O critério de avaliação ética e social do comportamento sexual não residia no gênero do objeto de desejo, mas sim na postura política, na moderação dos prazeres (*sophrosyne*) e na manutenção das posições de poder dentro da estrutura social.

As relações afetivas e sexuais entre homens livres adultos e jovens (a pederastia

institucionalizada) eram compreendidas como uma etapa pedagógica fundamental para a formação do cidadão e do guerreiro. O foco crítico não estava no ato sexual em si, mas em garantir que o homem livre adulto ocupasse a posição ativa e governante, enquanto o jovem passivo preparava-se para assumir suas responsabilidades futuras na pólis. A virada para a repressão e a condenação moral absoluta do homoerotismo consolidou-se séculos mais tarde, com a ascensão do cristianismo na Europa Ocidental, que subordinou a sexualidade estritamente à finalidade procriativa no matrimônio, transformando o afeto entre iguais no "pecado nefando da sodomia".

A INVENÇÃO DO "HOMOSSEXUAL" NO SÉCULO XIX

A transição do pecado religioso para a patologia médica ocorreu na segunda metade do século XIX, com o nascimento da sexologia e da psiquiatria moderna. O termo "homossexual" apareceu impresso pela primeira vez em 1869, em um panfleto anônimo escrito pelo jornalista austro-húngaro Karl-Maria Kertbeny, que lutava contra as leis prussianas que criminalizavam os atos sexuais entre homens.

No entanto, a medicina da época rapidamente apropriou-se do termo sob uma ótica patologizante. Sexólogos influentes como Richard von Krafft-Ebing, em sua obra *Psychopathia Sexualis* (1886), classificou a atração pelo mesmo sexo como um "desvio instintivo", uma "degeneração neurológica" ou uma "anomalia congênita". O homossexual deixou de ser visto apenas como alguém que cometia um ato proibido (o sodomita) e passou a ser definido como uma essência psicológica doente, uma espécie zoológica específica dotada de um passado, de uma anatomia e de uma mente perturbada. A ciência do século XIX colocou o jaleco médico onde antes residia a batina eclesiástica, mantendo o controle social sobre os corpos e os prazeres.

A VIRADA EPISTEMOLÓGICA: O LONGO CAMINHO DA DESPATOLOGIZAÇÃO

A desconstrução do modelo médico patologizante foi fruto de um longo e conflituoso processo de disputas intelectuais, revisões empíricas e pressões políticas exercidas pelos primeiros movimentos de libertação homossexual na segunda metade do século XX.

KINSEY, HOOKER E A RETIRADA DO DSM

Os primeiros abalos na tese da homossexualidade como doença mental surgiram nos Estados Unidos com os relatórios do biólogo Alfred Kinsey (1948, 1953). Por meio de entrevistas estatísticas com milhares de cidadãos americanos, Kinsey demonstrou que o comportamento homoerótico era uma realidade muito mais comum e disseminada na população do que a medicina oficial admitia. Ele propôs a famosa "Escala Kinsey", que apresentava a sexualidade não como uma polaridade estática, mas como um gradiente contínuo entre a heterossexualidade exclusiva e

a homossexualidade exclusiva.

Posteriormente, na década de 1950, a psicóloga Evelyn Hooker realizou experimentos pioneiros aplicando testes projetivos (como o teste de Rorschach) em grupos de homens homossexuais e heterossexuais que não estavam internados em hospitais psiquiátricos. Hooker enviou os resultados para uma banca de psicólogos renomados sem identificar a orientação sexual dos sujeitos. A banca foi incapaz de distinguir qualquer diferença nos níveis de ajuste psicológico, saúde mental ou estabilidade emocional entre os dois grupos.

Os estudos de Hooker demonstraram empiricamente que a homossexualidade não era uma psicopatologia intrínseca, mas uma variação normal do comportamento humano. Essas evidências, aliadas aos protestos históricos de Stonewall em 1969, forçaram a Associação Psiquiátrica Americana (APA) a retirar a homossexualidade do seu Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) em 1973. Décadas mais tarde, em 17 de maio de 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) seguiu o mesmo caminho, eliminando o termo da Classificação Internacional de Doenças (CID), data que se tornou o Dia Internacional contra a Homofobia.

O PIONEIRISMO DA PSICOLOGIA BRASILEIRA: A RESOLUÇÃO CFP Nº 001/99

No cenário nacional, a psicologia brasileira desempenhou um papel de vanguarda internacional na defesa dos direitos humanos e na consolidação de uma prática profissional não-patologizante e laica.

A HISTORICIDADE DA RESOLUÇÃO 001/99

No Brasil, a homossexualidade foi formalmente despatologizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) em 1985, cinco anos antes da decisão da OMS. Contudo, o marco normativo definitivo consolidou-se em 22 de março de 1999, com a publicação da Resolução CFP nº 001/99. Esta resolução estabeleceu normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual, decretando de forma taxativa que a homossexualidade não constitui doença, nem perversão, nem distúrbio.

A RESOLUÇÃO 001/99 IMPÕE TRÊS DEVERES FUNDAMENTAIS AOS PROFISSIONAIS INSCRITOS NO SISTEMA DE CONSELHOS:

Os psicólogos não colaborarão com eventos ou serviços que proponham o tratamento e a cura das homossexualidades.

Os profissionais não pronunciar-se-ão publicamente, nem utilizarão os meios de comunicação de massa, de forma a reforçar os preconceitos sociais existentes em relação aos homossexuais.

Os psicólogos não propõem qualquer ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas.

Essa normativa blindou a psicologia brasileira contra as chamadas "terapias de conversão" ou "cura gay". O CFP compreendeu com precisão que tentar alterar a orientação sexual de um indivíduo é uma violência técnica e ética inaceitável, que não possui fundamentação científica e que gera graves danos psicológicos, como depressão severa, crises de ansiedade crônica e ideação suicida.

OS EMBATES JURÍDICOS E A DEFESA DA AUTONOMIA PROFISSIONAL

A Resolução 001/99 foi alvo de intensos ataques políticos e judiciais nas últimas décadas, promovidos por setores fundamentalistas religiosos e por profissionais dissidentes interessados na exploração comercial das terapias de reversão sexual. O embate mais grave ocorreu em 2017, quando uma ação popular na Justiça Federal de Brasília tentou anular os efeitos da resolução, solicitando que os psicólogos tivessem a liberdade de realizar o atendimento de "reorientação sexual" sob a justificativa do direito à autonomia do paciente que busca voluntariamente a mudança.

O Sistema Conselhos de Psicologia e a comunidade acadêmica nacional mobilizaram-se em uma defesa vigorosa da normativa. Os argumentos científicos demonstraram que o desejo de um homossexual de mudar sua orientação sexual não nasce de uma necessidade biológica, mas sim do sofrimento gerado pela violência homofóbica estrutural e pela rejeição familiar. Ceder a essa demanda é referendar o preconceito social disfarçado de técnica clínica.

Em 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF) encerrou a disputa ao confirmar a plena constitucionalidade e validade da Resolução 001/99, reafirmando que a psicologia brasileira deve pautar-se estritamente pela ciência e pelo respeito intransigente aos direitos humanos.

DIMENSÃO PSICOSSOCIAL: O IMPACTO DA HOMOFOBIA ESTRUTURAL NA SAÚDE MENTAL

Embora despatologizada pela ciência, a homossexualidade continua a ser vivida em um ambiente social hostil. Para compreender o sofrimento psíquico que frequentemente chega aos consultórios de psicologia, é preciso deslocar a análise do indivíduo para a estrutura social.

A TEORIA DO ESTRESSE DAS MINORIAS

A literatura científica contemporânea utiliza a Teoria do Estresse das Minorias (Minority Stress Theory), desenvolvida pelo psicólogo Ilan Meyer, para explicar as disparidades epidemiológicas em saúde mental que afetam a população LGBTIAPN+. Esta teoria demonstra que indivíduos pertencentes a minorias estigmatizadas sofrem uma carga crônica e adicional de

estresse psicológico que não afeta os membros da população majoritária dominante. Esse estresse divide-se em três dimensões articuladas:

A homofobia internalizada constitui um dos fenômenos mais complexos do manejo clínico. Tendo sido criado em uma cultura heteronormativa que associa o homoerotismo à vergonha, à piada, ao pecado ou à inferioridade, o sujeito homossexual muitas vezes internaliza esses valores de forma inconsciente durante o seu desenvolvimento. Mesmo após aceitar sua orientação sexual na idade adulta, ele pode continuar a travar uma batalha interna destrutiva contra si mesmo, manifestada em sentimentos crônicos de culpa, baixa autoestima, autossabotagem e dificuldades para estabelecer vínculos afetivos estáveis. O papel da psicologia clínica baseada em evidências não é mudar o desejo do sujeito, mas sim auxiliá-lo a desconstruir a homofobia internalizada, fortalecendo sua resiliência e sua autonomia existencial.

O PAPEL DA FAMÍLIA E AS REDES DE APOIO SOCIAL

A exclusão familiar constitui um dos fatores de maior vulnerabilidade psicossocial para jovens homossexuais no Brasil. Diferentemente de outras minorias estruturais (como a minoria negra, que geralmente encontra no núcleo familiar um espaço de acolhimento, identificação partilhada e resistência coletiva contra o racismo exterior), o jovem homossexual frequentemente enfrenta o primeiro foco de rejeição, violência verbal ou expulsão domiciliar dentro de sua própria casa.

A rejeição familiar na adolescência está diretamente correlacionada com índices alarmantes de evasão escolar, abuso de substâncias psicoativas, situação de rua e ideação suicida. Inversamente, estudos da psicologia do desenvolvimento nacional demonstram que a presença de um núcleo familiar acolhedor ou, na ausência deste, a inserção em redes de apoio social solidárias (grupos de amigos, coletivos comunitários, associações ativistas) atua como um poderoso fator de proteção e promoção da saúde mental, mitigando os efeitos nocivos da discriminação social externa.

A DIMENSÃO JURÍDICO-POLÍTICA: A CONQUISTA DA CIDADANIA POR VIA JUDICIAL NO BRASIL

A trajetória da população homossexual no Brasil é marcada por um paradoxo legislativo profundo. Diante da inércia histórica e do conservadorismo do Congresso Nacional — que por décadas recusou-se a votar leis que garantissem a proteção civil das minorias sexuais —, a conquista dos direitos fundamentais da comunidade homossexual deu-se quase inteiramente por via da judicialização no Supremo Tribunal Federal (STF).

O RECONHECIMENTO DA UNIÃO ESTÁVEL E DO CASAMENTO IGUALITÁRIO

primeiro grande marco histórico na esfera jurídica consolidou-se em 5 de maio de 2011, no julgamento conjunto da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132. Por unanimidade, o plenário do STF reconheceu a união estável entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar, estendendo aos casais homossexuais os mesmos direitos e deveres garantidos aos casais heterossexuais no Código Civil.

O relator do processo, o Ministro Ayres Britto, fundamentou seu voto nos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da igualdade perante a lei e da proibição de qualquer forma de discriminação de gênero ou orientação sexual. Subsequentemente, em 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) editou a Resolução nº 175, que obrigou todos os cartórios do território nacional a celebrar casamentos civis entre pessoas do mesmo sexo e a converter uniões estáveis em casamento.

Essas decisões históricas retiraram milhares de famílias homossexuais da invisibilidade jurídica, garantindo-lhes direitos essenciais de herança, comunhão de bens, previdência social, dependência em planos de saúde e o direito à adoção conjunta de filhos.

A CRIMINALIZAÇÃO DA HOMOFOBIA E DA TRANSFOBIA

Diante da persistência da violência letal contra as minorias sexuais no país, o STF foi novamente provocado a intervir em 2019, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26 e do Mandado de Injunção (MI) 4733. O tribunal foi convocado a avaliar se a omissão prolongada do Congresso Nacional em legislar sobre a violência homofóbica configurava uma violação dos deveres constitucionais de proteção do Estado.

Em 13 de junho de 2019, o STF proferiu uma decisão histórica ao determinar que a homofobia e a transfobia configuram racismo social, enquadrando as condutas discriminatórias e violentas baseadas na orientação sexual ou identidade de gênero nos termos da Lei nº 7.716/1989 (Lei do Racismo). A corte fixou que praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito por homofobia constitui crime inafiançável e imprescritível, com penas que variam de um a cinco anos de reclusão. Esta decisão enviou um recado institucional nítido à sociedade brasileira: a orientação sexual de um cidadão não pode ser utilizada como justificativa para o massacre de sua integridade física ou moral.

QUADRO COMPARATIVO EPISTEMOLÓGICO: A EVOLUÇÃO DOS MODELOS DE LEITURA

Para estruturar e sintetizar visualmente as transformações históricas e teóricas na forma

como as instituições ocidentais e nacionais interpretaram a homossexualidade ao longo do tempo, apresenta-se o seguinte quadro comparativo de análise crítica:

O DESAFIO DA INTERSECÇÃO: HOMOSSEXUALIDADE, RAÇA, CLASSE E GÊNERO

A análise contemporânea da homossexualidade exige a incorporação da categoria da intersecção (ou interseccionalidade), conceito desenvolvido pela jurista Kimberlé Crenshaw e amplamente absorvido pelas ciências sociais e pela psicologia crítica brasileira. O erro do modelo identitário abstrato liberal é tratar a categoria "homossexual" como se fosse um bloco homogêneo desprovido de recortes materiais.

A DIFERENÇA DE VIVÊNCIAS NO INTERIOR DA ESTRUTURA SOCIAL

A experiência de ser um homem homossexual branco, de classe média alta, residente em um bairro nobre de uma grande metrópole como São Paulo ou Rio de Janeiro, difere substancialmente da vivência de um jovem homossexual negro, residente em uma favela ou periferia urbana precarizada. Enquanto o primeiro possui recursos econômicos, capital cultural e redes de proteção social que lhe permitem transitar com relativa segurança e discrição pelos espaços de lazer e mercado de trabalho corporativo, o segundo encontra-se exposto a uma tripla vulnerabilidade estrutural.

O homossexual periférico é atravessado simultaneamente pela opressão de classe (precarização do trabalho algorítmico, falta de saneamento, dependência de transporte público ineficiente), pelo racismo estrutural (violência policial direcionada, suspeição estética permanente) e pela homofobia territorialidade (violência de gangues ou de grupos conservadores locais).

As pesquisas nacionais sobre violência letal documentam que a imensa maioria das vítimas de homicídios homofóbicos e transfóbicos no Brasil pertence às classes populares e à população negra. A psicologia e a sociologia crítica devem, portanto, recusar análises universais abstratas e investigar a singularidade do sujeito real em suas determinações concretas de existência material.

A ESPECIFICIDADE DO HOMOEROTISMO FEMININO: O LESBOCÍDIO E O APAGAMENTO

Outra assimetria crucial que exige visibilidade na análise histórica e social diz respeito às especificidades da homossexualidade feminina (o lesbianismo). O patriarcado estrutural opera de forma distinta sobre os corpos masculinos e femininos. Enquanto o homem homossexual frequentemente é alvo de uma homofobia violenta que tenta puni-lo por "renunciar aos privilégios do papel masculino dominante", a mulher lésbica sofre uma dupla opressão de gênero e orientação sexual que se manifesta na forma de apagamento, fetichização e violência corretiva.

A sexualidade lésbica é historicamente invisibilizada em uma cultura falocêntrica que

desconsidera o prazer e o afeto feminino que não estejam estruturados em torno da presença ou da validação do homem. Nas redes sociais e na indústria cultural pornográfica, o lesbianismo é fetichizado e reduzido a um objeto de consumo para o olhar voyeurista heterossexual masculino.

Na esfera da violência extrema, o Brasil assiste à persistência do fenômeno do lesbocídio — assassinatos de mulheres lésbicas motivados pelo ódio à sua orientação sexual — e à ocorrência bárbara do chamado "estupro corretivo", uma modalidade de crime de ódio onde agressores utilizam a violência sexual sob a justificativa perversa de "corrigir" a orientação da mulher e forçá-la a submeter-se à heteronormatividade. O enfrentamento dessas tragédias exige políticas públicas de segurança e acolhimento clínico que compreendam a indissociabilidade entre o feminismo crítico e a libertação homossexual.

DIRETRIZES PRÁTICAS PARA UMA PRÁTICA PROFISSIONAL ÉTICA E AFIRMATIVA

Diante do panorama psicossocial e jurídico discutido, consolida-se a necessidade de delinear diretrizes operacionais para que psicólogos, assistentes sociais, educadores e profissionais de saúde atuem de forma ética, científica e afirmativa no acolhimento da população homossexual.

COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO EM SAÚDE E A PSICOEDUCAÇÃO

Os profissionais devem utilizar seus espaços institucionais e de divulgação científica (incluindo as redes sociais, sob os critérios éticos debatidos anteriormente) para desmistificar preconceitos e educar a população sobre o caráter saudável e normal da diversidade sexual.

Combater fake news e discursos obscurantistas de matiz patologizante é um dever social inalienável da ciência contemporânea.

FORTALECIMENTO DA ESCUTA CLÍNICA AFIRMATIVA

A clínica psicológica deve abandonar a postura de "neutralidade passiva omissa" que ignora as opressões sociais e adotar o modelo da psicologia afirmativa. Isso não significa induzir o paciente ao ativismo político, mas sim reconhecer que o sofrimento trazido pelo sujeito homoerótico não decorre de seu desejo, mas sim da violência do ambiente externo.

O terapeuta deve estar instrumentalizado para validar a dor do paciente, auxiliá-lo no manejo do estresse das minorias e no desmonte da homofobia internalizada.

RIGOROSA OBSERVÂNCIA DA LAICIDADE CIENTÍFICA

É expressamente proibido misturar convicções religiosas particulares ou dogmas teológicos pessoais no atendimento a pacientes homossexuais. O psicólogo que utiliza passagens bíblicas, conceitos de pecado ou moralismos tradicionais para constranger, julgar ou direcionar a vida afetiva de um cliente comete uma grave infração ao Código de Ética Profissional, passível de punição e

cassação do registro pelas instâncias fiscalizadoras do CRP.

ATUAÇÃO NA PROMOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS HUMANOS

A atuação profissional não deve se fechar nas quatro paredes do consultório privado. O psicólogo deve intervir nas instituições públicas e privadas — escolas, hospitais, empresas corporativas, abrigos sociais — formulando protocolos que combatam o bullying homofóbico, combatam o assédio moral nos ambientes de trabalho e garantam o respeito ao nome, à dignidade e às configurações familiares das uniões homoafetivas.

CONCLUSÃO: A EMANCIPAÇÃO DO AFETO COMO EXIGÊNCIA DEMOCRÁTICA

A reflexão sistemática, aprofundada e multidisciplinar sobre a homossexualidade em perspectiva permite concluir que a trajetória das minorias sexuais no Ocidente e no Brasil não constitui um debate periférico ou menor sobre comportamentos privados da esfera íntima, mas sim um front político, ético e civilizatório central na luta de classes e pela consolidação da própria democracia. A passagem histórica do modelo teológico do pecado para o modelo psiquiátrico da doença mental e, finalmente, para o modelo científico contemporâneo de afirmação dos direitos humanos demonstra que a verdade sobre os corpos e os prazeres é um campo de permanente disputa ideológica. A despatologização da homossexualidade — consolidada institucionalmente na psicologia brasileira pela histórica Resolução CFP nº 001/99 — foi uma conquista científica e humanitária irrevogável, que libertou a prática clínica da condição de carrasco ideológico do status quo heteronormativo e devolveu à psicologia sua função primordial de vetor de emancipação, autonomia e promoção do bem-estar integral do sujeito.

No entanto, como exaustivamente demonstrado ao longo deste artigo, a igualdade jurídica formal conquistada por meio das decisões históricas do Supremo Tribunal Federal — como o reconhecimento do casamento igualitário e a criminalização da homofobia — convive de forma contraditória com uma realidade cotidiana marcada pela barbárie da violência letal, pela exclusão familiar de adolescentes vulneráveis e pela persistência de sofrimentos psíquicos profundos gerados pelo estresse das minorias e pela homofobia internalizada. Essa distância abissal entre o direito escrito na lei e a carne do sujeito real que sangra nas periferias brasileiras revela que o combate ao preconceito exige mais do que a mera punição penal ou a representatividade de mercado promovida pelo liberalismo identitário abstrato. Demanda uma transformação radical das estruturas materiais, econômicas e culturais que necessitam da divisão, da hierarquização e da super-exploração dos corpos para manter a engrenagem da dominação social intacta.

Para a comunidade científica, para as instituições de ensino e para os profissionais comprometidos com a dignidade da vida, a assunção da homossexualidade em perspectiva impõe um dever de vigilância ético-política intransigente. Não há espaço para o silêncio confortável, para a complacência com discursos obscurantistas que tentam ressuscitar as fraudes clínicas da "cura gay" sob o disfarce de liberdade de crença, ou para uma prática profissional tecnicista alheia às dores do racismo e da exclusão de classe que atravessam os sujeitos. A psicologia brasileira, fiel à sua trajetória de vanguarda e compromisso social, deve continuar a ocupar sem medo as trincheiras do debate público, desnaturalizando os preconceitos do senso comum, garantindo a laicidade absoluta de suas intervenções e transformando o consultório e a escola em espaços de despatologização da vida e resgate da autonomia existencial. A emancipação do afeto e a garantia de que cada ser humano possa amar, desejar e existir sem o pavor da violência ou a sombra da culpa constituem a condição indispensável para o nascimento de uma autêntica sociedade livre, igualitária e profundamente humana.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA NACIONAL

- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Unimarco, 1998.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132. Julgamento sobre o reconhecimento das uniões homoafetivas. Relator: Min. Ayres Britto. Brasília, DF, 5 de maio de 2011.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26 e Mandado de Injunção (MI) 4733. Julgamento sobre a criminalização da homofobia e da transfobia. Relator: Min. Celso de Mello. Brasília, DF, 13 de junho de 2019.
- CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução CFP nº 001/99. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Brasília: CFP, 1999.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Código de Ética Profissional do Psicólogo. Brasília: CFP, 2005.
- FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. Psicologia: uma introdução

a uma nova ciência. São Paulo: Educ, 2000.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GREEN, James Naylor. Almédio das águas do rio: homossexualidade no Brasil, do século XIX ao XX. São Paulo: Unesp, 2000.

REGO, Teresa Cristina. A ciência e a formação do pensamento crítico: contribuições histórico-culturais. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

ESCOLA QUE REPROVA A HOMOFOBIA: DETALHAMENTO METODOLÓGICO

Autor(a): Maria Vitória Cartillone

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de detalhamento metodológico para a implementação de uma gestão escolar voltada ao combate sistemático da homofobia e da transfobia em instituições públicas e privadas da Educação Básica brasileira. Partindo do pressuposto de que o ambiente escolar reproduz, frequentemente, as opressões decorrentes da heteronormatividade estrutural, o texto delineia um plano de ação institucional e pedagógico dividido em eixos operacionais complementares. A metodologia proposta engloba a formação continuada do corpo docente e técnico-administrativo, a reformulação curricular transversal amparada nas diretrizes dos Direitos Humanos, o estabelecimento de protocolos institucionais de acolhimento psicossocial e ouvidoria, e o desenvolvimento de canais de diálogo com as famílias e a comunidade local. No chão da escola, o combate à homofobia não deve ser pontual ou meramente discursivo; exige uma engenharia pedagógica intencional e monitorada. Amparado pelas decisões do Supremo Tribunal Federal, pelas resoluções do Conselho Federal de Psicologia e pela pedagogia crítica de autores nacionais, o artigo conclui que a institucionalização de uma metodologia pedagógica antibullying homofóbico é essencial para garantir o direito à educação, a permanência estudantil de minorias sexuais e a formação de sujeitos autônomos e aptos a vivenciar uma cidadania genuinamente democrática e igualitária.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Bullying Homofóbico; Metodologia Pedagógica.

INTRODUÇÃO: O PAPEL DA ESCOLA FRENTE À VIOLÊNCIA HETERONORMATIVA

A escola é uma das instituições sociais mais estratégicas para o desenvolvimento humano, a socialização secundária e a formação cidadã. Nela, as crianças e os jovens não apenas se apropriam dos conhecimentos científicos e universais historicamente acumulados pela humanidade, mas também aprendem a interpretar a realidade, a conviver com a alteridade, a negociar conflitos e a introjetar valores éticos e políticos que nortearão suas práticas na vida adulta.

No entanto, longe de constituir um espaço puramente neutro ou imune às contradições do tecido social externo, o chão da escola é um território intensamente tensionado por disputas ideológicas, relações de poder e reprodução de violências estruturais.

Dentre as opressões que encontram eco e se reproduzem nos corredores escolares, a homofobia e a transfobia destacam-se como vetores permanentes de sofrimento psíquico, exclusão acadêmica e negação de direitos fundamentais para estudantes LGBTIAPN+. O ambiente escolar, estruturado historicamente sob o prisma da heteronormatividade e do binarismo de gênero, costuma tratar a diversidade sexual como uma anomalia, um tabu silenciado ou um objeto de punição, escárnio e marginalização. O bullying motivado pela orientação sexual e pela expressão de gênero manifesta-se desde piadas diárias e xingamentos naturalizados no pátio até o isolamento sistemático, agressões físicas explícitas e o apagamento pedagógico nos currículos oficiais.

No cenário brasileiro contemporâneo, esse quadro assume contornos de urgência institucional. As pesquisas nacionais revelam que a violência homofóbica nas escolas é uma das principais causas de evasão escolar, baixo rendimento acadêmico, depressão profunda e ideação suicida entre jovens. Embora o Supremo Tribunal Federal tenha reconhecido que a homofobia configura crime e que a discriminação viola preceitos constitucionais inalienáveis, a implementação prática de ações de enfrentamento esbarra, frequentemente, no conservadorismo de setores da sociedade, na falta de diretrizes operacionais claras e no despreparo técnico de gestores e docentes.

O presente artigo propõe-se a preencher essa lacuna prática, estruturando um detalhamento metodológico sistemático para a construção de uma "Escola que Reprova a Homofobia", convertendo discursos abstratos de tolerância em um plano de engenharia pedagógica contínuo, seguro e monitorado.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E LEGAIS DA INTERVENÇÃO ESCOLAR

A formulação de uma metodologia de enfrentamento à homofobia no espaço escolar não pode basear-se em ativismos ingênuos ou em preferências subjetivas da equipe gestora; deve amparar-se rigorosamente no ordenamento jurídico nacional e nos pressupostos científicos das ciências humanas e da psicologia.

O AMPARO CONSTITUCIONAL E AS DECISÕES DOS TRIBUNAIS SUPERIORES

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu Artigo 3º, inciso IV, como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".

Ademais, o Artigo 206 fixa como princípios do ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Esse arcabouço constitucional foi radicalizado pelas decisões do Supremo Tribunal Federal (STF). O julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26 e do Mandado de Injunção (MI) 4733 em 2019, que criminalizou a homofobia e a transfobia como expressões do racismo social, estende-se com força vinculante para as instituições de ensino.

A escola que se omite diante de atos homofóbicos entre seus alunos ou servidores, que tolera xingamentos em suas dependências ou que pune de forma velada a livre manifestação da orientação sexual de seus estudantes viola deveres jurídicos fundamentais, sujeitando-se à responsabilização civil, administrativa e criminal de seus dirigentes. O combate à homofobia nas escolas é, antes de tudo, uma obrigação legal imperativa.

A PEDAGOGIA CRÍTICA COMO SUSTENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

No plano pedagógico, a metodologia aqui detalhada fundamenta-se nos preceitos da pedagogia libertadora de Paulo Freire e da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. Freire ensina que a educação é um ato político e que a neutralidade escolar é uma ilusão ideológica voltada para a manutenção do status quo opressor. Silenciar sobre a homofobia nos currículos é compactuar com a violência que esmaga os oprimidos. A escola problematizadora deve trazer as contradições do mundo real para o centro do debate, promovendo a conscientização crítica e a humanização dos sujeitos.

Por sua vez, Saviani sustenta que o papel primordial da escola pública é a transmissão intencional e rigorosa dos conteúdos científicos universais para a classe trabalhadora como ferramenta de emancipação. Compreender a história da sexualidade sob uma ótica sociológica e científica, desconstruir os preconceitos do senso comum e apropriar-se do conhecimento sociológico e biológico afasta os estudantes do obscurantismo dogmático. A metodologia antibullying deve, portanto, articular o acolhimento freiriano da dor do oprimido com o rigor metodológico de Saviani na instrumentalização científica contra a ignorância estrutural.

EIXO METODOLÓGICO I: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O ponto de partida para a transformação de uma cultura institucional homofóbica reside na qualificação técnica, ética e pedagógica de todos os profissionais que atuam na escola. Docentes, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, inspetores de alunos, merendeiras e funcionários administrativos constituem a primeira linha de contato e proteção dos estudantes.

A SUPERAÇÃO DA CEGUEIRA DE GÊNERO E DA HOMOFOBIA VELADA

A maioria dos profissionais da educação brasileira foi formada sob o manto da heteronormatividade e carece de letramento nas discussões sobre diversidade sexual e de gênero. É comum que professores tratem ofensas homofóbicas como "brincadeiras normais de adolescentes" ou "desentendimentos comuns", minimizando o impacto destrutivo do preconceito. A formação continuada deve quebrar essa barreira de cegueira institucional.

A metodologia de formação exige a implementação de workshops teórico-práticos integrados ao calendário de planejamento escolar (como as semanas pedagógicas), com carga horária mínima de 20 horas anuais, abordando:

Conceituação Científica Basilar: Distinção entre sexo biológico, identidade de gênero, expressão de gênero e orientação sexual, afastando definições pseudocientíficas do senso comum.

História dos Direitos LGBTIAPN+ no Brasil: Estudo das decisões do STF, legislações de proteção e o papel do Sistema Conselhos de Psicologia na despatologização da homossexualidade (Resolução CFP 001/99).

Análise de Cenários Reais: Dinâmicas de grupo baseadas no método de estudo de caso, onde os docentes analisam situações reais de bullying ocorridas na escola para traçar as respostas adequadas.

O ALINHAMENTO DO CORPO DE FUNCIONÁRIOS ADMINISTRATIVOS E DE APOIO

Uma falha metodológica recorrente nas escolas é limitar os projetos de diversidade exclusivamente aos professores em sala de aula, ignorando os servidores que atuam nos pátios, portarias e secretarias. Frequentemente, é no pátio e nos momentos de recreio que a violência homofóbica ocorre de forma mais explícita, longe do olhar do docente.

A metodologia determina que porteiros, inspetores e funcionários de apoio recebam treinamento específico para identificar as manifestações sutis e explícitas de preconceito. Eles devem ser instruídos sobre a proibição de replicar comentários jocosos, orientados sobre o dever de intervir imediatamente para fazer cessar qualquer insulto verbal entre alunos e treinados nos fluxos corretos de encaminhamento do caso para a coordenação pedagógica. A linguagem institucional deve ser unificada: na escola que reprova a homofobia, nenhum funcionário silencia ou valida o preconceito.

EIXO METODOLÓGICO II: REFORMULAÇÃO CURRICULAR TRANSVERSAL E CIENTÍFICA

O combate ao preconceito não pode restringir-se a eventos pontuais, como palestras isoladas no "Dia do Orgulho LGBTIAPN+" ou projetos paralelos que ocorrem uma vez ao ano. Essa

abordagem atomizada esvazia a profundidade do tema e gera resistência na comunidade. A metodologia exige a transversalidade curricular, infiltrando a discussão sobre direitos humanos e diversidade sexual no coração de todas as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A INSERÇÃO DOS CONTEÚDOS NAS DISCIPLINAS TRADICIONAIS

A biologia, a história, a sociologia, a filosofia e a literatura oferecem ganchos epistemológicos riquíssimos para desnaturalizar a homofobia de forma estritamente fundamentada na ciência universal, conforme defendido pela pedagogia histórico-crítica.

Nas Ciências Biológicas: O currículo de biologia deve abordar a reprodução humana sem reduzi-la ao determinismo comportamental. Deve-se demonstrar cientificamente que o comportamento homoerótico e a diversidade de interações sexuais são realidades amplamente documentadas em centenas de espécies animais na natureza, desconstruindo a falácia do senso comum de que a homossexualidade é "contra a natureza".

Nas Ciências Humanas (História, Sociologia e Filosofia): Os docentes devem planejar unidades didáticas sobre a história da sexualidade, demonstrando como diferentes civilizações (como a Grécia clássica ou as sociedades indígenas pré-coloniais) organizavam o afeto fora dos padrões heteronormativos ocidentais modernos. Analisa-se o surgimento dos movimentos sociais por direitos civis e o impacto das opressões estruturais na dinâmica das classes trabalhadoras.

Nas Linguagens e Literatura: O currículo deve incorporar autores clássicos da literatura nacional e internacional que abordaram o homoerotismo em suas obras (como Raul Pompeia, Aluísio Azevedo, Caio Fernando Abreu ou a poesia de Safo), permitindo que a arte atue como ferramenta de sensibilização estética e empatia humana.

O PLANEJAMENTO DIDÁTICO MONITORADO

Para garantir que a transversalidade ocorra na prática e não permaneça como uma carta de intenções abstrata no Projeto Político-Pedagógico (PPP), a metodologia fixa que os planos de ensino bimestrais entregues pelos professores à coordenação pedagógica devem conter explicitamente quais competências da BNCC voltadas aos Direitos Humanos e ao respeito à diversidade serão trabalhadas naquelas semanas. A coordenação tem o dever metodológico de auditar esses planos, fornecendo referências bibliográficas científicas nacionais para subsidiar a atuação dos docentes.

EIXO METODOLÓGICO III: PROTOCOLO INSTITUCIONAL DE OUVIDORIA, ACOLHIMENTO E SANÇÃO

Uma metodologia eficaz de combate à violência exige canais claros de denúncia e fluxos

operacionais previsíveis para o tratamento do erro, garantindo a proteção da vítima e a responsabilização pedagógica do agressor.

CANAIS SEGUROS DE DENÚNCIA E OUVIDORIA

O estudante vítima de homofobia ou a testemunha de uma agressão frequentemente silenciam por medo de retaliação dos colegas, vergonha ou desconfiança na eficácia das instâncias escolares. A escola deve instituir canais acessíveis e confidenciais de denúncia:

Urgência Digital (Ouvidoria Online): Criação de um formulário digital simplificado e anônimo acessível por QR Codes espalhados pelas dependências da escola (muris, bibliotecas, banheiros), onde o aluno pode relatar o ocorrido, indicar o local e os envolvidos.

Caixas Físicas de Acolhimento: Instalação de urnas físicas e lacradas em locais de trânsito neutro (como as proximidades da sala de leitura) para depósito de relatos escritos.

A gestão e a leitura diária desses canais são de responsabilidade exclusiva de uma Comissão de Mediação de Conflitos e Direitos Humanos, constituída no início do ano letivo por representantes da gestão, do corpo docente, do serviço de psicologia escolar (onde houver) e do grêmio estudantil.

FLUXO OPERACIONAL DE INTERVENÇÃO E ACOLHIMENTO PSICOSSOCIAL

Recebida a denúncia ou presenciado o ato de violência homofóbica, a equipe gestora deve acionar imediatamente o protocolo de intervenção estruturado, dividindo a ação em três frentes paralelas e indissociáveis: [Ato de Violência Homofóbica / Denúncia] [Comissão de Mediação e Direitos Humanos] [Acolhimento da Vítima] [Ação com o Agressor] [Registro de Dados]

- Espaço seguro/sigiloso • Escuta reflexiva/pauta • Livro de ocorrências
- Escuta sem julgamento ética e legal • Encaminhamento para
- Fortalecimento do self • Sanções restaurativas Conselho Tutelar se
- Acionamento da rede e pedagógicas gravar ato criminal

Frente de Acolhimento da Vítima: O estudante vitimado deve ser retirado imediatamente do cenário de conflito e recebido em espaço reservado pela orientação educacional. A escuta deve ser qualificada e acolhedora, abstendo-se de perguntas que culpabilizem a vítima ("O que você fez para ele te xingar?"). Avalia-se o impacto emocional do ocorrido e garante-se o suporte institucional pleno. Se houver danos físicos ou sofrimento psíquico severo, a escola deve realizar o encaminhamento formal do caso para a rede de saúde mental do município (Caps, postos de saúde) e notificar os responsáveis legais do menor com extrema delicadeza técnica.

Frente de Responsabilização do Agressor: O estudante autor da agressão homofóbica deve

ser chamado individualmente para prestar esclarecimentos perante a Comissão de Mediação. A abordagem deve despir-se de moralismos inócuos e focar-se nos limites éticos, regulamentares e legais. O aluno deve ser confrontado com o caráter criminoso e violento de sua conduta, desconstruindo a retórica de que "era apenas uma piada".

Frente de Registro e Monitoramento: Todas as ocorrências devem ser registradas em livro próprio da secretaria escolar, gerando indicadores estatísticos internos sobre as zonas de maior risco da escola (banheiros, horários de saída, pátios escuros), permitindo o remanejamento da fiscalização dos inspetores. Nos casos de violência física grave ou reincidência contumaz que configurem ato infracional análogo ao crime de racismo/homofobia, a escola tem o dever legal de acionar o Conselho Tutelar e registrar o Boletim de Ocorrência na Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente.

O CARÁTER RESTAURATIVO DAS SANÇÕES PEDAGÓGICAS

Na escola que reprova a homofobia, as sanções disciplinares (advertências, suspensões) não devem possuir um caráter puramente punitivo ou exclusório, que muitas vezes apenas revolta o estudante e aprofunda seu preconceito no isolamento doméstico. A metodologia preconiza a aplicação de práticas restaurativas.

O aluno agressor, além das penalidades previstas no regimento escolar interno, deve ser submetido a medidas educativas de reparação social, tais como:

Realizar pesquisas aprofundadas na biblioteca sob a supervisão do orientador educacional, com a obrigação de produzir um ensaio crítico sobre a história dos direitos humanos ou as consequências biográficas do bullying.

Apresentar trabalhos de conscientização para sua turma sobre o respeito à diversidade, transformando-se em vetor de violência em agente de difusão da norma ética.

Participar de círculos de mediação restaurativa estruturados, onde — caso haja o consentimento expresso e voluntário da vítima — ele possa escutar o relato do colega lesado sobre o impacto sofrido e expressar o pedido formal de desculpas e compromisso de não-repetição da conduta.

EIXO METODOLÓGICO IV: INTEGRAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E GESTÃO DE RESISTÊNCIAS COMUNITÁRIAS

A escola não é uma ilha isolada do território onde está inserida. Muitas das posturas homofóbicas exibidas pelos estudantes são o reflexo direto de discursos preconceituosos, machistas e fundamentalistas reproduzidos em seus núcleos familiares e comunitários. Portanto, a

metodologia antibullying só atingirá eficácia de longo prazo se for capaz de estabelecer canais de comunicação pedagógica com as famílias, gerenciando com firmeza e habilidade técnica as resistências ideológicas.

AS REUNIÕES DE PAIS COMO ESPAÇO DE LETRAMENTO SOCIAL

A gestão escolar deve transformar as tradicionais reuniões de pais e mestres — comumente reduzidas à entrega mecânica de notas e reclamações disciplinares — em espaços coletivos de formação cidadã e letramento social. Pelo menos uma vez por semestre, a reunião geral de pais deve contar com um espaço fixo de 30 minutos voltado à discussão sobre a Cultura de Paz e Convivência Democrática na Escola.

Nesses encontros, a direção deve apresentar de forma transparente os dados estatísticos sobre o bullying na instituição, demonstrar os impactos pedagógicos e emocionais da violência na vida de qualquer estudante e explicitar os protocolos éticos e legais que regem a atuação da escola.

A mensagem repassada às famílias deve ser pautada na legalidade e na defesa da vida: a escola respeita a diversidade religiosa e de convicções de cada lar, mas no espaço público escolar vigora o primado da Constituição, dos Direitos Humanos e do Código de Defesa da Criança e do Adolescente. Nenhuma família possui o direito de exigir que a escola seja conivente com a discriminação ou com a violência contra o filho de outro cidadão.

O MANEJO TÉCNICO DE CONFLITOS COM SETORES CONSERVADORES

É frequente que a implementação de projetos curriculares transversais sobre diversidade sexual desperte a reação agressiva de setores conservadores ou fundamentalistas da comunidade local, que utilizam discursos desinformadores sobre "ideologia de gênero" para tentar censurar a atuação dos docentes e intimidar a gestão escolar. Diante dessas investidas, a metodologia determina que a escola adote uma postura de firmeza institucional amparada na legalidade intrínseca:

A Recusa à Censura Pragmática: A gestão escolar não deve recuar no ensino de competências ligadas aos Direitos Humanos e à igualdade de gênero previstas na BNCC. Atender a exigências de pais para que determinados conteúdos científicos ou sociológicos sejam retirados da grade curricular de seus filhos constitui uma infração ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e da universalidade do direito à educação.

O Respaldo Técnico Documentado: Todo o material pedagógico utilizado pelos professores (livros paradidáticos, vídeos, textos) deve ser previamente catalogado, possuir fundamentação científica reconhecida pelas universidades públicas nacionais e estar alinhado às diretrizes oficiais

do Ministério da Educação (MEC) e das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. O debate com pais insatisfeitos deve ocorrer no plano técnico-documental, desarmando acusações ideológicas vazias com o peso da evidência acadêmica e jurídica.

EIXO METODOLÓGICO V: MONITORAMENTO, AVALIAÇÃO E SUSTENTABILIDADE DO PLANO

Nenhuma metodologia pedagógica consolida-se no cotidiano institucional se não for submetida a processos sistemáticos de avaliação de impacto, coleta de indicadores e revisões de percurso de longo prazo. A "Escola que Reprova a Homofobia" deve mensurar cientificamente a eficácia de suas ações.

OS INDICADORES DE IMPACTO CLIMATOLÓGICO ESCOLAR

A Comissão de Mediação de Conflitos e Direitos Humanos deve implementar, ao final de cada ano letivo, uma Pesquisa de Clima Escolar, de aplicação universal e preenchimento anônimo por parte de todos os estudantes das turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Esta pesquisa deve coletar dados quantitativos e qualitativos sobre:

A percepção de segurança dos estudantes nas dependências da escola (salas, banheiros, pátios).

A frequência observada de insultos orais de cunho homofóbico ou transfóbico nos corredores.

O nível de confiança da comunidade estudantil na eficácia e no sigilo dos canais de ouvidoria internos.

O grau de acolhimento e respeito percebido nas relações interpessoais entre alunos e funcionários.

Os dados tabulados devem ser apresentados em forma de relatórios estatísticos para o Conselho de Escola e servirão de base para o planejamento das metas pedagógicas do ano subsequente.

A meta metodológica ideal consiste na redução progressiva a zero dos casos de violência física e na diminuição substantiva dos episódios de assédio verbal, demonstrando a alteração qualitativa da cultura institucional.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PLANO NO REGIMENTO INTERNO

Para garantir que as ações antibullying detalhadas neste artigo não se percam ou sejam desmanteladas em futuras trocas de gestão ou saídas de diretores e coordenadores carismáticos, a metodologia exige a sua institucionalização jurídica interna.

Todos os procedimentos, fluxos de acolhimento à vítima, sanções restaurativas aplicadas ao agressor, obrigatoriedade de formação continuada dos funcionários e funcionamento dos canais de ouvidoria digital devem ser formalmente redigidos e incorporados como emendas definitivas ao Regimento Interno da Escola e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A aprovação dessas alterações pelo Conselho de Escola e sua homologação junto às Diretorias de Ensino locais conferem estabilidade normativa ao plano de ação, transformando o combate à homofobia em uma política de Estado perene daquela unidade escolar, blindada contra as flutuações ideológicas passageiras dos governos de turno.

CONCLUSÃO: A ENGENHARIA PEDAGÓGICA COMO RESGATE DA VOCAÇÃO HUMANA

A análise exaustiva e o detalhamento metodológico operado ao longo deste artigo permitem concluir que a transformação das instituições de ensino em espaços genuinamente seguros, inclusivos e reprovadores da violência homofóbica e transfóbica não se resolve no plano dos discursos abstratos de tolerância superficial, tampouco na passividade burocrática de comemorações de calendário isoladas e inócuas. Construir uma "Escola que Reprova a Homofobia" exige uma engenharia pedagógica contínua, intencional, cientificamente fundamentada e rigidamente monitorada em suas estruturas operacionais cotidianas. O combate ao preconceito sexual no chão da escola deve transitar da condição de um "projeto paralelo opcional" de professores isolados e engajados para converter-se em uma política institucional orgânica, transversal e inegociável da gestão escolar, amparada com firmeza na legalidade constitucional, nas decisões vinculantes do Supremo Tribunal Federal e no rigor metodológico das ciências humanas.

O plano de ação estruturado nos cinco eixos operacionais complementares — englobando a formação continuada unificada de docentes e servidores administrativos, a infiltração científica e transversal dos conteúdos universais na grade da BNCC, a criação de canais seguros de ouvidoria digital, a aplicação de práticas de justiça restaurativa pedagógica e o letramento social das famílias nas reuniões de pais — oferece às equipes diretivas brasileiras um roteiro prático e seguro para desnaturalizar as opressões do cotidiano, neutralizar o avanço de discursos obscurantistas de censura ideológica e gerenciar com autoridade técnica as resistências comunitárias. A escola que assume a execução desta metodologia retira o véu de normalidade que historicamente encobriu o assédio, o isolamento e o massacre psicológico sofridos pelos estudantes vulneráveis, afirmando que no interior do espaço público republicano o primado dos Direitos Humanos e da dignidade da

pessoa humana sobrepõe-se a qualquer preconceito herdado do senso comum ou de dogmatismos particulares religiosos.

Garantir o direito inalienável à educação, a segurança física e moral dos estudantes e a igualdade real de condições para a permanência e o sucesso acadêmico de minorias sexuais no ambiente escolar é, em última análise, resgatar a própria vocação humanizadora e emancipatória da instituição escolar. A educação problematizadora e histórico-crítica de base dialética cumpre sua missão social mais nobre quando instrumentaliza os sujeitos para superarem a barbárie das discriminações e construírem a sua própria autonomia de pensamento e práxis social. Somente uma escola firmemente comprometida com o rigor ético, com a laicidade científica e com o combate prático e metodológico a todas as formas de opressão estrutural possui a legitimidade necessária para formar as novas gerações na cultura da paz, do respeito à alteridade e da convivência democrática, pavimentando os rumos e o devir histórico de uma sociedade genuinamente livre, igualitária e profundamente humana.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Unimarco, 1998.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26 e Mandado de Injunção (MI) 4733. Julgamento sobre a criminalização da homofobia e da transfobia. Relator: Min. Celso de Mello. Brasília, DF, 13 de junho de 2019.
- CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução CFP nº 001/99. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Brasília: CFP, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- REGO, Teresa Cristina. A ciência e a formação do pensamento crítico: contribuições histórico-culturais. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.