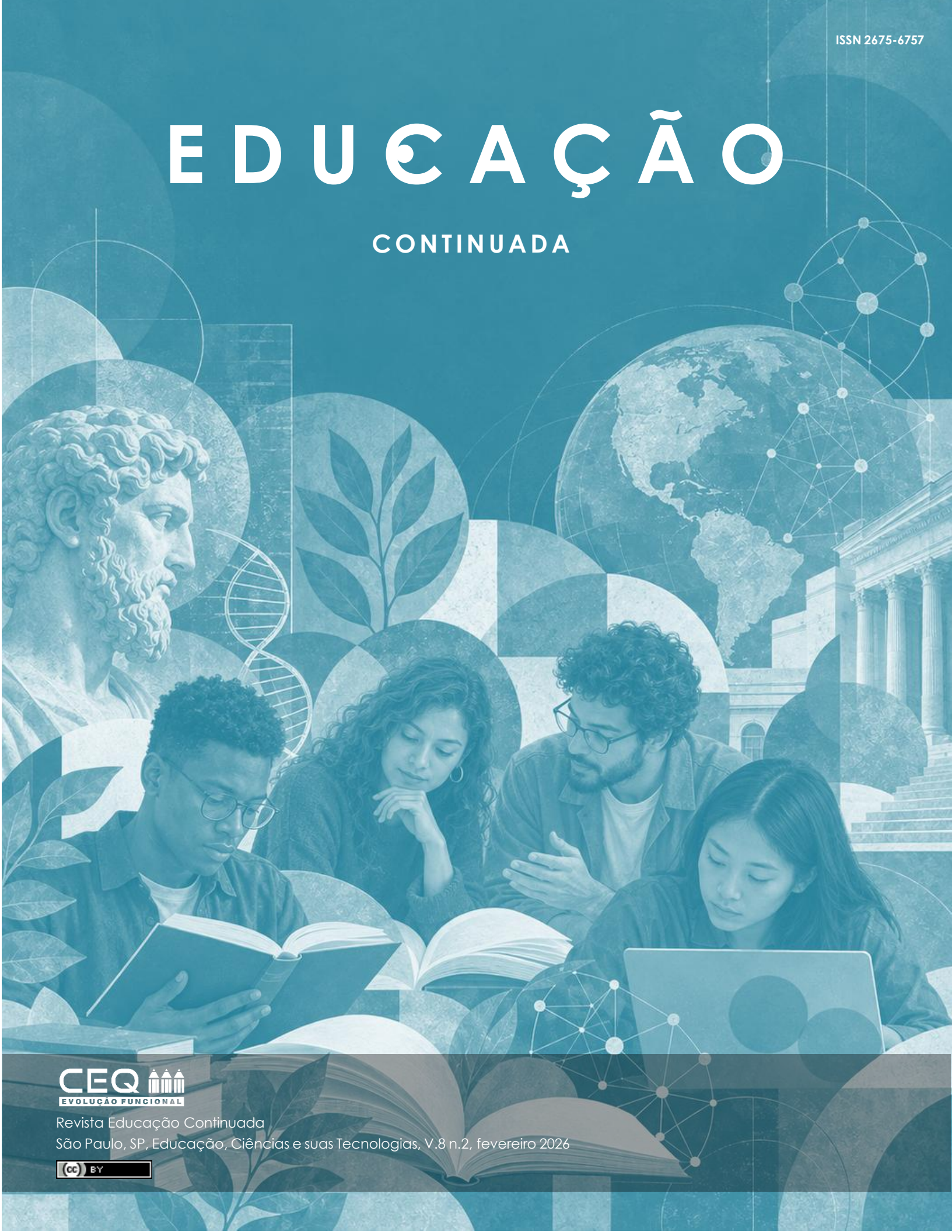
ISSN 2675-6757

EDUCAÇÃO CONTINUADA



CEQ EVOLUÇÃO FUNCIONAL

Revista Educação Continuada
São Paulo, SP, Educação, Ciências e suas Tecnologias, V.8 n.2, fevereiro 2026

(cc) BY

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada

Educação, Ciências e suas Tecnologias

São Paulo - SP, V.8 n.2, fev 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.2 (fev, 2026) - CEQ Educacional - São Paulo (SP): Editora CEQ Educacional,

125p.: Il color

Mensal

Modo de acesso: Link da edição
ISSN 2675-6757 (On-line)
Data de publicação: 28/02/2026

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

(cc) BY

ISSN 2675-6757

SUMÁRIO

p. 5 – 14
IMPACTOS AMBIENTAIS E BIODIVERSIDADE: PRESSÕES E CAMINHOS DE CONSERVAÇÃO NO BRASIL
Autor(a): Alcino Gabriel Carrazedo Neto

p. 15 – 27
EDUCAÇÃO MUSICAL: ORIENTAÇÃO SOBRE INSTRUMENTOS
Autor(a): Camila Guedes Cavalcante

p. 28 – 36
BRINQUEDOS CANTADOS E RÍTMICOS: A DIMENSÃO LÚDICA, MOTORA E CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Autor(a): Celia Regina Dias Rodrigues

p. 37 – 47
NOSSA RELAÇÃO COM A NATUREZA: DA RUPTURA METABÓLICA À RECONEXÃO BIOCÊNTRICA NO ANTROPOCENO
Autor(a): Felipe Isaias Moreira Feitosa

p. 48 – 58
QUAIS TEMAS E CONCEITOS IMPORTANTES PARA ASSEGURAR NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA?
Autor(a): Giselle Boni Bolognesi

p. 59 – 68
O QUE FAZ PARTE DO MEIO AMBIENTE? UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR, SISTÊMICA E JURÍDICA DA COMPLEXIDADE AMBIENTAL
Autor(a): Mayara Caetano Pereira

p. 69 – 78
CONSTRUINDO UMA CIDADANIA DIGITAL: DIREITOS, DEVERES E OS DESAFIOS ÉTICOS NA SOCIEDADE ALGORÍTMICA
Autor(a): Rosana Inglez da Silva Teixeira

p. 79 – 89
ORIENTAÇÃO SOBRE REPERTÓRIO: FUNDAMENTOS E APLICAÇÕES NA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO
Autor(a): Thiago Ribeiro Ferreira Bueno

p. 90 – 99
FUNDAMENTANDO O SENSO COMUM COM A CIÊNCIA: DIÁLOGO CRÍTICO ENTRE SABERES
Autor(a): Alcino Gabriel Carrazedo Neto

p. 100 – 111
FUNDAMENTANDO O COMPONENTE CURRICULAR: ARTES E MÍDIAS DIGITAIS
Autor(a): Camila Guedes Cavalcante

p. 112 – 122
REGISTROS E NOTAÇÕES MUSICAIS: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS
Autor(a): Celia Regina Dias Rodrigues

p. 123 – 134
MÍDIAS DIGITAIS COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA: CRIAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
Autor(a): Felipe Isaias Moreira Feitosa

p. 135 – 140
FUNDAMENTOS DO MISTICISMO PELA PSICOLOGIA: SÍMBOLOS E INDIVIDUAÇÃO
Autor(a): Mayara Caetano Pereira

p. 141 – 151
ENTENDENDO A DIFERENÇA DO BEHAVIORISMO PARA A GESTALT: UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA, TEÓRICA E HISTÓRICA DAS DUAS ESCOLAS PSICOLÓGICAS
Autor(a): Rosana Inglez da Silva Teixeira

p. 152 – 161
ENTENDENDO A DIFERENÇA DO BEHAVIORISMO PARA A GESTALT: COMPORTAMENTO, PERCEPÇÃO E APRENDIZAGEM
Autor(a): Alcino Gabriel Carrazedo Neto

p. 162 – 171
ELEMENTOS DAS ARTES VISUAIS PARA LEITURA DE IMAGENS: PERCEPÇÃO ESTÉTICA E FORMAÇÃO CRÍTICA
Autor(a): Camila Guedes Cavalcante

p. 172 – 181
PENSAMENTO COMPUTACIONAL: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS, INTERFACES PEDAGÓGICAS.
Autor(a): Celia Regina Dias Rodrigues

p. 182 – 190
APRECIAÇÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO – LEITURA DE OBRAS DE ARTE: EXPERIÊNCIAS INTEGRADAS NA ESCOLA
Autor(a): Felipe Isaias Moreira Feitosa

p. 191 – 201
AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS E MIDIÁTICAS NA BNCC: FORMAÇÃO CRÍTICA E CIDADANIA
Autor(a): Mayara Caetano Pereira

p. 202 – 209
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA QUESTÃO INDIVIDUAL OU COLETIVA?
Autor(a): Rosana Inglez da Silva Teixeira

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

p. 210 – 218
PRÁTICAS MUSICAIS: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS, CLÍNICAS E EDUCACIONAIS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO
Autor(a): Bruna Sá dos Santos

p. 219 – 228
MUSICALIDADE E CANÇÕES POPULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CULTURA, MEMÓRIA E EXPERIÊNCIAS SONORAS
Autor(a): Edmilsan Josefa Sobral Oliveira

p. 229 – 239
FUNDAMENTANDO A APRECIAÇÃO MUSICAL INFANTIL: ESCUTA CONSCIENTE, REPERTÓRIO PLURAL E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
Autor(a): Flávia Sampaio Mendes Santos

p. 240 – 247
SONORIZAÇÃO DE HISTÓRIAS: O SOM COMO VETOR NARRATIVO E PEDAGÓGICO
Autor(a): Luzineide Pires dos Santos

p. 248 – 253
O PAPEL DO ADULTO NA MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: MEDIADOR E NÃO INSTRUTOR
Autor(a): Marceli Pascon Nicoletti

p. 254 – 271
BRINCAR INTENCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA
Autor(a): Maria Daiane de Lima Barbosa

p. 272 – 288
A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES E DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Autor(a): Merylane dos Santos Sales

p. 289 – 296
CONCEITOS E CONCEPÇÕES DA INTELIGÊNCIA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS COGNITIVAS E EMOCIONAIS PARA A APRENDIZAGEM
Autor(a): Wigna Begna de Sousa de Faria

p. 297 – 306
OUVIR ATENTO E CRIATIVO: A ARTE DA ESCUTA QUALIFICADA NA ERA DA DISPERSÃO
Autor(a): Bruna Sá dos Santos

p. 307 – 316
MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E AS POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO E INVESTIGAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Autor(a): Edmilsan Josefa Sobral Oliveira

p. 317 – 324
COMPREENDER A DIFERENÇA ENTRE O MISTICISMO E A PSICOLOGIA: LIMITES EPISTEMOLÓGICOS E IMPLICAÇÕES CLÍNICAS
Autor(a): Flávia Sampaio Mendes Santos

p. 325 – 333
O QUE É EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA? DESAFIOS, CONCEITOS E CAMINHOS PARA A CIDADANIA NO SÉCULO XXI
Autor(a): Luzineide Pires dos Santos

p. 334 – 339
FUNDAMENTANDO A PSICOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES: TEORIAS, RELAÇÕES HUMANAS E DESAFIOS NO TRABALHO
Autor(a): Marceli Pascon Nicoletti

p. 340 – 360
PENSAMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGENS QUE ACONTECEM NAS SITUAÇÕES COTIDIANAS
Autor(a): Maria Daiane de Lima Barbosa

p. 361 – 374
A AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Autor(a): Merylane dos Santos Sales

p. 375 – 384
A MATEMÁTICA PRESENTE NAS BRINCADEIRAS E SITUAÇÕES COTIDIANAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Autor(a): Edmilsan Josefa Sobral Oliveira

p. 385 – 395
MUSICALIZAÇÃO: DO SONORO AO MUSICAL
Autor(a): Flávia Sampaio Mendes Santos

p. 396 – 401
CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA NA ORGANIZAÇÃO SOCIAL: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS, VÍNCULOS COMUNITÁRIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS
Autor(a): Marceli Pascon Nicoletti

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

IMPACTOS AMBIENTAIS E BIODIVERSIDADE: PRESSÕES E CAMINHOS DE CONSERVAÇÃO NO BRASIL

Autor(a): Alcino Gabriel Carrazedo Neto

Resumo: A biodiversidade possui relevância ecológica, econômica, social e cultural, mas sofre pressões decorrentes das atividades humanas. Este artigo analisa a relação entre impactos ambientais e biodiversidade, com atenção aos ecossistemas brasileiros. Aborda desmatamento, fragmentação de habitats, queimadas, poluição, expansão agropecuária, mineração, mudanças climáticas, espécies exóticas invasoras e exploração excessiva dos recursos naturais. Discute estratégias de conservação, incluindo unidades de conservação, recuperação de áreas degradadas, pesquisa científica, educação ambiental e práticas produtivas sustentáveis. A análise destaca que a perda de biodiversidade compromete serviços ecossistêmicos essenciais, como polinização, regulação climática, fertilidade dos solos e disponibilidade de água. Conclui-se que sua proteção exige ações integradas entre poder público, sociedade, instituições científicas, setor produtivo e comunidades locais, associadas a políticas ambientais efetivas, planejamento territorial e participação social, para conciliar necessidades sociais e econômicas com a manutenção dos processos ecológicos.

Palavras-chave: Biodiversidade; Impactos ambientais; Conservação.

INTRODUÇÃO

O meio ambiente é constituído por uma complexa rede de relações entre seres vivos e elementos físicos, químicos e biológicos. Os ecossistemas dependem do equilíbrio entre essas relações para manter processos fundamentais à vida. Nesse contexto, a biodiversidade possui papel essencial, pois compreende a variedade de espécies, genes e ecossistemas existentes em determinada região ou no planeta.

O Brasil apresenta uma das maiores diversidades biológicas do mundo. Seu território reúne diferentes condições climáticas, geográficas e ecológicas, possibilitando a existência de uma ampla variedade de espécies animais e vegetais. Os biomas brasileiros apresentam características próprias e desempenham funções ambientais fundamentais, contribuindo para a manutenção dos

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

recursos hídricos, regulação climática, conservação dos solos e produção de alimentos.

Apesar dessa riqueza, os ecossistemas brasileiros sofrem diferentes formas de pressão. A expansão das atividades agropecuárias, o crescimento urbano, a exploração mineral, a construção de infraestrutura, a poluição e outras atividades humanas podem provocar alterações nos habitats naturais. Essas transformações podem resultar na redução de populações de espécies, fragmentação de ambientes, perda de recursos naturais e alteração dos processos ecológicos.

Os impactos ambientais podem apresentar diferentes intensidades e escalas. Uma alteração localizada pode afetar uma determinada comunidade de organismos, enquanto fenômenos de maior abrangência, como mudanças climáticas e perda de cobertura vegetal, podem produzir consequências regionais e globais.

Nesse sentido, compreender a relação entre impactos ambientais e biodiversidade é fundamental para estabelecer estratégias de conservação. A proteção da biodiversidade não depende apenas da criação de áreas protegidas, mas também de políticas públicas, planejamento territorial, educação ambiental, pesquisa científica e adoção de práticas sustentáveis.

Este artigo tem como objetivo analisar os principais impactos ambientais que afetam a biodiversidade, destacando suas causas, consequências e possíveis estratégias de conservação, com atenção especial à realidade brasileira.

BIODIVERSIDADE E SUA IMPORTÂNCIA

O conceito de biodiversidade refere-se à variedade da vida em diferentes níveis. Inclui a diversidade genética dentro das espécies, a diversidade de espécies e a diversidade de ecossistemas.

A diversidade genética permite que as populações apresentem características diferentes, favorecendo sua capacidade de adaptação às mudanças ambientais. A diversidade de espécies representa a variedade de organismos existentes em determinada região. Já a diversidade de ecossistemas envolve a variedade de ambientes, como florestas, rios, manguezais, campos, áreas úmidas e ambientes marinhos.

A biodiversidade possui importância ecológica porque participa diretamente do funcionamento dos ecossistemas. Plantas realizam fotossíntese, animais participam da dispersão de sementes, insetos atuam na polinização e microrganismos contribuem para a decomposição da matéria orgânica e a ciclagem de nutrientes.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Além da dimensão ecológica, a biodiversidade apresenta importância econômica. Diversos alimentos, medicamentos, fibras, matérias-primas e outros produtos possuem origem direta ou indireta nos recursos biológicos.

A biodiversidade também apresenta valor cultural. Comunidades tradicionais e povos indígenas possuem conhecimentos e práticas relacionados ao uso e à conservação de espécies e ecossistemas. Dessa forma, a conservação ambiental está relacionada não apenas à proteção de organismos, mas também à manutenção de modos de vida e conhecimentos associados ao território.

A perda de biodiversidade pode comprometer esses diferentes benefícios. Por isso, sua conservação deve ser entendida como parte fundamental da sustentabilidade ambiental e do bem-estar das sociedades humanas.

DESMATAMENTO E FRAGMENTAÇÃO DE HABITATS

O desmatamento constitui um dos principais fatores de transformação dos ambientes naturais. A retirada da vegetação modifica o habitat de inúmeras espécies, altera o microclima, interfere na disponibilidade de alimento e pode modificar o ciclo da água.

No Brasil, diferentes biomas passaram por processos históricos de ocupação e transformação. A Mata Atlântica, por exemplo, sofreu intensa redução de sua cobertura original ao longo do processo de ocupação do território brasileiro. A Amazônia e o Cerrado também enfrentam pressões associadas à expansão de atividades econômicas e à ocupação territorial.

Um dos efeitos importantes do desmatamento é a fragmentação dos habitats. Em vez de uma área contínua de vegetação, o ambiente passa a ser dividido em fragmentos isolados por estradas, áreas agrícolas, cidades ou outras formas de ocupação.

A fragmentação pode dificultar o deslocamento dos animais e reduzir o fluxo gênico entre populações. Algumas espécies necessitam de grandes áreas para encontrar alimento, abrigo e locais de reprodução. Quando seus habitats são reduzidos ou isolados, suas populações podem diminuir.

A criação de corredores ecológicos constitui uma das estratégias utilizadas para favorecer a conexão entre fragmentos. Esses corredores podem permitir o deslocamento de organismos e contribuir para a manutenção da diversidade genética.

A conservação de áreas naturais remanescentes e a recuperação de áreas degradadas são,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

portanto, ações importantes para reduzir os efeitos da fragmentação.

QUEIMADAS E ALTERAÇÕES NOS ECOSSISTEMAS

O fogo possui funções ecológicas naturais em determinados ecossistemas, mas queimadas provocadas ou realizadas de maneira inadequada podem produzir impactos significativos. Incêndios de grande intensidade podem eliminar a vegetação, causar mortalidade de animais, modificar propriedades do solo e aumentar a emissão de gases e partículas na atmosfera.

No Brasil, diferentes regiões apresentam ocorrências de incêndios e queimadas associadas a condições climáticas, práticas agropecuárias e outras atividades humanas. Em períodos de seca, a vegetação torna-se mais vulnerável à propagação do fogo.

As consequências para a biodiversidade dependem do tipo de ecossistema, frequência, intensidade e extensão das queimadas. Algumas espécies apresentam adaptações ao fogo, enquanto outras são mais sensíveis. Além dos efeitos diretos sobre a fauna e a flora, a perda de vegetação pode favorecer processos de erosão, assoreamento de rios e alterações no ciclo hidrológico.

A prevenção de incêndios, o monitoramento ambiental e o manejo adequado das áreas são medidas importantes para reduzir os danos.

POLUIÇÃO E BIODIVERSIDADE

A poluição constitui outro importante fator de impacto ambiental. Ela pode ocorrer na água, no solo e no ar, sendo causada por diferentes atividades humanas. A poluição dos recursos hídricos pode resultar do lançamento de esgoto sem tratamento adequado, resíduos industriais, produtos químicos, fertilizantes e outros contaminantes. Os efeitos podem incluir redução da qualidade da água, mortalidade de organismos aquáticos e alterações nas comunidades biológicas.

Nos ambientes terrestres, o descarte inadequado de resíduos sólidos pode contaminar o solo e afetar animais que entram em contato com materiais ou os ingerem.

A poluição atmosférica também pode produzir efeitos sobre os ecossistemas. Determinados poluentes podem contribuir para alterações químicas e climáticas que afetam organismos e habitats.

Os resíduos plásticos constituem uma preocupação adicional. Em ambientes aquáticos, fragmentos de plástico podem ser ingeridos por diferentes organismos e entrar nas cadeias

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

alimentares.

O enfrentamento da poluição exige políticas de saneamento, tratamento de resíduos, fiscalização, redução do descarte inadequado e adoção de processos produtivos menos poluentes.

AGROPECUÁRIA E USO DOS RECURSOS NATURAIS

A produção agropecuária é fundamental para a alimentação e para a economia, mas determinadas práticas podem provocar impactos ambientais. A conversão de áreas naturais para agricultura e pecuária pode resultar na perda de habitats. O uso inadequado do solo também pode provocar erosão e perda de nutrientes.

O uso excessivo ou inadequado de fertilizantes e defensivos agrícolas pode afetar organismos que não são o alvo da aplicação e alcançar corpos d'água por meio do escoamento superficial. Ao mesmo tempo, existem práticas agropecuárias que buscam conciliar produção e conservação ambiental. Sistemas agroflorestais, recuperação de áreas degradadas, integração entre atividades produtivas e conservação do solo são exemplos de estratégias que podem contribuir para a sustentabilidade.

A discussão sobre biodiversidade, portanto, não precisa ser apresentada como oposição absoluta entre produção e conservação. O planejamento adequado do território pode permitir diferentes usos, respeitando áreas ambientalmente importantes e reduzindo impactos.

MINERAÇÃO E IMPACTOS AMBIENTAIS

A mineração possui importância econômica e fornece matérias-primas utilizadas em diversas atividades. Entretanto, a exploração mineral pode produzir impactos sobre os ecossistemas. A retirada da cobertura vegetal, movimentação do solo, alteração da paisagem, geração de resíduos e possível contaminação de recursos hídricos são alguns dos impactos associados a determinadas atividades minerárias.

Em situações de acidentes envolvendo estruturas de armazenamento de rejeitos, os impactos podem atingir áreas extensas, afetando rios, solos, fauna, flora e comunidades humanas. O licenciamento ambiental, o monitoramento das atividades, a fiscalização e a adoção de tecnologias de menor impacto constituem mecanismos importantes para reduzir riscos.

Também é fundamental garantir planos adequados de recuperação das áreas após o encerramento das atividades.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

MUDANÇAS CLIMÁTICAS E BIODIVERSIDADE

As mudanças climáticas constituem um dos desafios ambientais de maior abrangência. Alterações na temperatura, no regime de chuvas e na frequência ou intensidade de determinados eventos extremos podem afetar os ecossistemas. As espécies apresentam diferentes limites de tolerância às condições ambientais. Mudanças relativamente rápidas podem dificultar a adaptação ou deslocamento de determinadas populações. A alteração do clima também pode modificar relações ecológicas. Por exemplo, mudanças no período de floração das plantas podem interferir na disponibilidade de recursos para polinizadores.

Os ecossistemas marinhos também são afetados. O aumento da temperatura dos oceanos e outros processos relacionados às mudanças climáticas podem provocar alterações nos ambientes costeiros e marinhos.

A conservação e restauração de ecossistemas podem contribuir para a adaptação às mudanças climáticas. Florestas e outros ambientes naturais armazenam carbono e oferecem serviços ecossistêmicos importantes. Dessa forma, políticas de conservação da biodiversidade também possuem relação com estratégias de enfrentamento das mudanças climáticas.

ESPÉCIES EXÓTICAS INVASORAS

A introdução de espécies fora de sua área natural de ocorrência constitui outro fator que pode afetar a biodiversidade. Algumas espécies introduzidas conseguem estabelecer populações e competir com espécies nativas por alimento, espaço e outros recursos. Em determinadas situações, podem alterar processos ecológicos e modificar características do ambiente.

O controle de espécies exóticas invasoras pode ser complexo, especialmente quando elas já estão amplamente distribuídas.

Por isso, ações preventivas são importantes. O monitoramento, o controle de introduções e a educação ambiental podem contribuir para evitar novos casos. A conservação da biodiversidade depende não apenas da proteção de espécies ameaçadas, mas também do controle de fatores que favorecem alterações nos ecossistemas.

EXPLORAÇÃO EXCESSIVA DOS RECURSOS NATURAIS

A exploração excessiva ocorre quando os recursos naturais são utilizados em uma velocidade superior à capacidade de recuperação dos ecossistemas.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Na pesca, por exemplo, a captura excessiva pode reduzir populações de determinadas espécies e alterar as relações entre organismos. A extração ilegal de madeira e o comércio ilegal de animais silvestres também representam ameaças à biodiversidade. A retirada de indivíduos de seus habitats pode reduzir populações naturais e afetar a estrutura dos ecossistemas.

O uso sustentável dos recursos exige conhecimento científico, monitoramento e regras de exploração compatíveis com a capacidade de renovação dos recursos.

CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE

A conservação da biodiversidade envolve diferentes estratégias. Uma delas é a criação e manutenção de unidades de conservação, que protegem áreas importantes para a preservação de ecossistemas e espécies. No Brasil, o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), instituído pela Lei nº 9.985/2000, organiza categorias de unidades de conservação e estabelece mecanismos para sua gestão.

As unidades de conservação podem contribuir para preservar habitats, proteger nascentes, conservar espécies e manter processos ecológicos.

Outra estratégia é a recuperação de áreas degradadas. O reflorestamento com espécies nativas, a restauração de matas ciliares e a recuperação de áreas de nascentes são exemplos de ações que podem melhorar as condições ambientais.

A conservação também depende de pesquisa científica. Conhecer as espécies, suas distribuições e necessidades ecológicas é fundamental para estabelecer estratégias de proteção.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A educação ambiental possui papel fundamental na conservação da biodiversidade. A legislação brasileira reconhece a educação ambiental como componente essencial da educação nacional. A educação ambiental deve contribuir para que os indivíduos compreendam as relações entre sociedade e natureza e desenvolvam atitudes responsáveis.

Nas escolas, o tema pode ser trabalhado de forma interdisciplinar por meio de projetos relacionados à água, resíduos, biodiversidade local, mudanças climáticas e conservação de áreas verdes. Atividades como hortas escolares, observação da fauna e flora, recuperação de espaços degradados, campanhas de redução de resíduos e projetos de pesquisa sobre ecossistemas locais podem aproximar os estudantes da realidade ambiental.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A participação da comunidade também é importante. A conservação dos recursos naturais envolve decisões sobre uso do território, atividades econômicas e políticas públicas.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O conceito de desenvolvimento sustentável está relacionado à busca de formas de desenvolvimento capazes de atender às necessidades atuais sem comprometer as possibilidades das gerações futuras. No contexto da biodiversidade, isso significa reconhecer que as atividades econômicas dependem dos recursos e processos naturais.

Agricultura, pesca, turismo, produção de energia e outras atividades econômicas estão relacionadas direta ou indiretamente aos ecossistemas. O desenvolvimento sustentável exige planejamento, avaliação de impactos, tecnologias adequadas e políticas públicas que considerem aspectos ambientais, sociais e econômicos.

Não se trata apenas de reduzir impactos ambientais, mas de repensar formas de produção e consumo e estabelecer mecanismos de conservação que permitam a manutenção dos recursos naturais.

CONCLUSÃO

Os impactos ambientais e a perda de biodiversidade estão diretamente relacionados às transformações provocadas pelas atividades humanas nos ecossistemas. Desmatamento, fragmentação de habitats, queimadas, poluição, expansão agropecuária, mineração, exploração excessiva dos recursos naturais, espécies exóticas invasoras e mudanças climáticas constituem fatores que podem alterar o equilíbrio ecológico e reduzir a diversidade biológica.

A biodiversidade, entretanto, não deve ser compreendida apenas como uma lista de espécies existentes. Ela representa uma complexa rede de relações ecológicas que sustenta processos essenciais à vida e fornece benefícios fundamentais para as sociedades humanas.

No Brasil, a conservação da biodiversidade apresenta importância particular devido à grande variedade de ecossistemas presentes no território nacional. A proteção dos biomas brasileiros exige ações articuladas, envolvendo políticas públicas, fiscalização, pesquisa científica, planejamento territorial, recuperação de áreas degradadas e participação social.

As unidades de conservação constituem importantes instrumentos de proteção, mas não são suficientes isoladamente. É necessário também promover práticas produtivas sustentáveis, reduzir a poluição, melhorar a gestão dos recursos naturais e fortalecer ações de recuperação ambiental.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A educação ambiental possui papel estratégico nesse processo. Ao compreender a relação entre suas ações e os processos ecológicos, o indivíduo pode desenvolver maior capacidade de participação nas decisões relacionadas ao meio ambiente.

A conservação da biodiversidade também está relacionada à qualidade de vida das populações. A disponibilidade de água, a fertilidade dos solos, a polinização, a regulação do clima e outros serviços ecossistêmicos dependem da conservação dos ambientes naturais.

Portanto, enfrentar os impactos ambientais exige uma abordagem integrada. O desafio consiste em conciliar as necessidades sociais e econômicas com a manutenção dos processos ecológicos, reconhecendo que o desenvolvimento humano depende de ambientes naturais funcionalmente equilibrados.

A conservação da biodiversidade deve ser compreendida, assim, como uma responsabilidade compartilhada entre governos, empresas, instituições de pesquisa, escolas, comunidades e cidadãos. A adoção de políticas ambientais baseadas em conhecimento científico, associada à participação social e à educação ambiental, pode contribuir para a construção de uma relação mais equilibrada entre sociedade e natureza.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente.

BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza – SNUC. Brasília, DF: Presidência da República, 2000.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. Biodiversidade. Brasília, DF: MMA.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Contas de ecossistemas: biodiversidade e espécies ameaçadas de extinção de 2014 a 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

ODUM, Eugene P.; BARRETT, Gary W. Fundamentos de ecologia. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; ROMÉRO, Marcelo de Almeida; BRUNA, Gilda Collet (org.). Curso de gestão ambiental. Barueri: Manole, 2014.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

PRIMACK, Richard B.; RODRIGUES, Efraim. Biologia da conservação. Londrina: Planta, 2001.

SANTOS, Rozely Ferreira dos. Planejamento ambiental: teoria e prática. São Paulo: Oficina de Textos, 2004.

SÁNCHEZ, Luis Enrique. Avaliação de impacto ambiental: conceitos e métodos. São Paulo: Oficina de Textos, 2013.

TOWNSEND, Colin R.; BEGON, Michael; HARPER, John L. Fundamentos em ecologia. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

EDUCAÇÃO MUSICAL: ORIENTAÇÃO SOBRE INSTRUMENTOS

Autor(a): Camila Guedes Cavalcante

Resumo: A educação musical contribui para a formação cognitiva, emocional, social e cultural dos indivíduos. A orientação sobre instrumentos musicais possibilita conhecer diferentes formas de produção sonora, desenvolver habilidades motoras, ampliar a percepção auditiva e expressar sentimentos. Este artigo discute a importância da orientação pedagógica sobre instrumentos musicais na educação básica, considerando critérios de escolha, estratégias de ensino, diversidade cultural, inclusão de estudantes com diferentes necessidades e atuação docente. Trata-se de um estudo bibliográfico fundamentado em autores brasileiros sobre educação musical, musicalização e práticas pedagógicas, além de documentos educacionais nacionais. A discussão evidencia que a aprendizagem instrumental deve ultrapassar o domínio técnico e contemplar criatividade, escuta, experimentação, cooperação e reconhecimento das manifestações musicais da sociedade. Conclui-se que a orientação adequada favorece uma educação musical significativa, democrática e contextualizada, desenvolvendo competências artísticas e valorizando a diversidade cultural.

Palavras-chave: Educação musical; Instrumentos musicais; Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A música acompanha a humanidade ao longo de sua história, constituindo uma forma de expressão artística, comunicação, interação social e preservação cultural. Presente em diferentes momentos da vida cotidiana, ela participa das celebrações, das brincadeiras, das manifestações religiosas, das atividades de lazer e dos processos de construção das identidades individuais e coletivas. No ambiente escolar, a música pode assumir uma função educativa relevante, proporcionando experiências que articulam sensibilidade, criatividade, conhecimento, expressão corporal e convivência.

A educação musical compreende um conjunto de práticas destinadas ao desenvolvimento da percepção sonora, da apreciação, da criação e da execução musical. Seu propósito não consiste exclusivamente em formar músicos profissionais, mas em possibilitar que todos os estudantes

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

tenham acesso ao conhecimento musical e desenvolvam formas próprias de compreender, produzir e apreciar música. Dessa maneira, a aprendizagem musical deve ser entendida como parte da formação humana e cultural, respeitando as experiências anteriores, os interesses e as possibilidades de cada educando.

Entre os elementos que compõem esse processo, destaca-se a orientação sobre instrumentos musicais. Conhecer os instrumentos, compreender suas características, experimentar diferentes formas de produção sonora e aprender técnicas básicas de execução são experiências que contribuem para ampliar o repertório musical dos estudantes. Além disso, o contato com os instrumentos pode despertar o interesse pela aprendizagem, estimular a autonomia e favorecer o trabalho coletivo.

Entretanto, a utilização de instrumentos musicais no contexto educacional exige planejamento e acompanhamento pedagógico. A escolha de um instrumento deve considerar a faixa etária, as condições físicas dos estudantes, os objetivos de aprendizagem, a disponibilidade de recursos, a segurança e as características culturais da comunidade escolar. Não basta disponibilizar instrumentos para os alunos; é necessário criar situações didáticas que permitam explorá-los de maneira consciente, criativa e progressiva.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a importância da orientação sobre instrumentos musicais no processo de educação musical, destacando seus fundamentos, suas possibilidades pedagógicas, os critérios de escolha dos instrumentos e as estratégias que podem contribuir para uma aprendizagem inclusiva e significativa.

A relevância do tema está relacionada à necessidade de fortalecer práticas educativas que reconheçam a música como conhecimento e linguagem artística. Ao orientar adequadamente os estudantes, a escola amplia as oportunidades de participação, estimula a expressão individual e coletiva e contribui para a valorização da diversidade musical brasileira.

EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO INTEGRAL

A educação musical pode ser compreendida como um processo de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e sensibilidades relacionados à música. Ela envolve a escuta atenta, a percepção dos sons, o reconhecimento de ritmos e melodias, a compreensão de diferentes organizações musicais, a criação e a execução de repertórios variados.

Segundo Brito (2003), a educação musical na infância deve favorecer a exploração sonora

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

e a participação ativa das crianças, considerando a música como uma experiência que envolve o corpo, a imaginação, a interação e a descoberta. Essa perspectiva contribui para superar práticas exclusivamente repetitivas e abre espaço para experiências nas quais os estudantes possam experimentar, investigar e criar.

A formação musical também pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, motoras e socioemocionais. Ao acompanhar uma sequência rítmica, por exemplo, o estudante precisa prestar atenção, reconhecer padrões, coordenar movimentos e organizar suas ações no tempo. Ao participar de uma execução coletiva, aprende a ouvir os demais, respeitar entradas e pausas, ajustar a intensidade sonora e colaborar para alcançar um objetivo comum.

Essas possibilidades, contudo, não significam que a música deva ser utilizada apenas como instrumento para ensinar outros conteúdos escolares. A educação musical possui objetivos próprios e deve garantir aos estudantes oportunidades de conhecer, compreender, apreciar e produzir música. Seu valor educativo reside tanto nas aprendizagens específicas da linguagem musical quanto nas experiências humanas e culturais que proporciona.

Penna (2015) destaca a importância de compreender a música como uma linguagem socialmente construída, cujos significados se relacionam com contextos históricos e culturais. Por isso, o ensino musical precisa considerar a pluralidade de práticas existentes na sociedade, evitando restringir o conhecimento escolar a um único estilo, repertório ou tradição.

Nesse sentido, a orientação sobre instrumentos musicais representa uma possibilidade concreta de aproximar os estudantes da diversidade da produção musical. O instrumento torna perceptíveis aspectos como timbre, intensidade, duração, altura e ritmo, permitindo que conceitos inicialmente abstratos sejam explorados por meio de experiências práticas.

A escola deve, portanto, organizar situações de aprendizagem nas quais os instrumentos sejam apresentados como recursos de expressão e conhecimento, e não apenas como objetos destinados à reprodução de músicas conhecidas. Essa abordagem amplia a participação dos estudantes e favorece a construção de uma relação mais consciente com a linguagem musical.

CONCEITO E CLASSIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS MUSICAIS

Os instrumentos musicais são objetos ou dispositivos utilizados para produzir sons organizados em práticas musicais. Eles apresentam características variadas quanto aos materiais, à forma, ao tamanho, à técnica de execução e às possibilidades sonoras. Alguns são utilizados

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

para produzir melodias, outros se destacam pelo acompanhamento harmônico ou rítmico, enquanto muitos permitem desempenhar diferentes funções.

Uma classificação didática pode considerar a maneira como o som é produzido. Entre as categorias mais conhecidas encontram-se os instrumentos de cordas, os instrumentos de sopro, os instrumentos de percussão e os instrumentos eletrônicos. Essa organização facilita a apresentação inicial dos instrumentos, embora existam classificações organológicas mais detalhadas.

Os instrumentos de cordas produzem som principalmente pela vibração de cordas tensionadas. Entre os exemplos estão o violão, o violino, o violoncelo e a harpa. Dependendo do instrumento, as cordas podem ser dedilhadas, friccionadas ou percutidas. No violão, por exemplo, o estudante pode explorar acordes, melodias, ritmos e acompanhamentos, enquanto o violino exige familiarização com a postura, o arco e a afinação.

Os instrumentos de sopro produzem som por meio da vibração de uma coluna de ar, cuja formação depende das características de cada instrumento. A flauta doce, a flauta transversal, o clarinete, o saxofone e o trompete são exemplos dessa categoria. Na aprendizagem, a orientação precisa abordar a respiração, a postura, a articulação e o controle da emissão sonora, respeitando o nível de desenvolvimento do estudante.

Os instrumentos de percussão produzem som quando são percutidos, agitados, raspados ou submetidos a outras formas de ação. Entre os exemplos estão o tambor, o pandeiro, o triângulo, o agogô, o ganzá e o xilofone. Esses instrumentos apresentam grande potencial pedagógico porque permitem iniciar atividades rítmicas com materiais acessíveis e técnicas relativamente simples.

Os instrumentos eletrônicos e digitais utilizam circuitos, sensores ou sistemas computacionais para gerar, modificar ou controlar sons. Teclados eletrônicos, sintetizadores e controladores digitais podem ampliar as possibilidades de criação musical, desde que utilizados com objetivos educativos definidos e de acordo com os recursos disponíveis.

É importante destacar que a classificação dos instrumentos também pode ser abordada a partir de sua origem cultural. Instrumentos indígenas, afro-brasileiros, europeus e de outras tradições revelam conhecimentos, práticas e histórias que precisam ser contextualizados. O berimbau, por exemplo, possui relação histórica e cultural com a capoeira; os tambores participam de numerosas manifestações afro-brasileiras; e instrumentos indígenas apresentam grande diversidade de materiais, funções e significados.

A orientação pedagógica deve evitar apresentar esses instrumentos apenas como

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

curiosidades. É necessário reconhecer as comunidades que os utilizam, discutir seus contextos de produção e compreender que os objetos musicais integram práticas culturais vivas. Dessa forma, o conhecimento instrumental contribui também para a formação histórica, artística e cidadã dos estudantes.

A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO SOBRE INSTRUMENTOS MUSICAIS

A orientação sobre instrumentos musicais consiste em um processo pedagógico que auxilia os estudantes a conhecer, escolher, utilizar e conservar os instrumentos, desenvolvendo progressivamente habilidades relacionadas à execução e à compreensão musical. Essa orientação deve combinar informações teóricas, demonstrações práticas, experimentação, escuta e acompanhamento individual ou coletivo.

Um dos principais benefícios desse trabalho é a ampliação das possibilidades de expressão. Ao experimentar diferentes instrumentos, o estudante descobre que cada um possui características sonoras particulares e pode transmitir sensações, ideias e intenções distintas. A comparação entre os sons de um tambor, de uma flauta e de um violão, por exemplo, favorece a percepção das diferenças de timbre e das funções que esses instrumentos podem assumir em uma composição.

A orientação também contribui para desenvolver a coordenação motora. Tocar um instrumento envolve movimentos que variam conforme sua técnica de execução. O uso de baquetas, o dedilhado de cordas, a digitação em teclas e o controle da respiração exigem formas específicas de coordenação. Com atividades adequadas e prática progressiva, os estudantes podem aprimorar essas habilidades sem que a velocidade ou a precisão técnica se tornem exigências incompatíveis com sua etapa de aprendizagem.

Outro aspecto importante é o desenvolvimento da escuta. Aprender a tocar não significa apenas produzir sons, mas reconhecer suas características, identificar padrões, perceber pausas e ouvir os demais participantes. Em atividades coletivas, essa capacidade torna-se essencial para manter o andamento, ajustar a intensidade e executar partes complementares.

A orientação instrumental ainda pode favorecer a autonomia. Quando os estudantes aprendem a organizar os materiais, preparar o instrumento, seguir instruções, identificar dificuldades e avaliar o próprio progresso, passam a participar mais ativamente de sua aprendizagem. Essa autonomia deve ser desenvolvida de forma gradual, com apoio docente e oportunidades de reflexão.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Além disso, o contato com os instrumentos pode estimular a criatividade. Em vez de limitar as atividades à reprodução de músicas prontas, o professor pode propor a criação de sequências rítmicas, paisagens sonoras, acompanhamentos e pequenas composições. Tais experiências ajudam os estudantes a compreender que a música pode ser inventada, transformada e compartilhada.

A orientação instrumental também possui uma dimensão social. Em conjuntos musicais, cada participante assume uma função e precisa considerar o trabalho dos colegas. Essa experiência contribui para o respeito mútuo, a cooperação e a compreensão de que o resultado coletivo depende da participação de todos.

Para que esses benefícios sejam alcançados, entretanto, o ensino precisa ser planejado de acordo com as necessidades da turma. Atividades excessivamente difíceis podem gerar frustração, enquanto propostas pouco desafiadoras podem diminuir o interesse. Cabe ao professor estabelecer objetivos realistas, oferecer orientações claras e reconhecer os progressos individuais.

CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS NA ESCOLA

A escolha dos instrumentos musicais utilizados na educação escolar deve considerar aspectos pedagógicos, econômicos, culturais e estruturais. O primeiro critério é a adequação aos objetivos de aprendizagem. Se a proposta pretende explorar pulsação e ritmo, instrumentos de percussão podem ser especialmente úteis. Se o objetivo envolve melodias e alturas definidas, flautas, teclados e xilofones podem oferecer possibilidades interessantes.

A faixa etária também precisa ser considerada. Crianças pequenas podem iniciar o contato musical com instrumentos leves, seguros e de manuseio simples, como chocalhos, tambores de pequeno porte e instrumentos sonoros adaptados. Com o avanço da idade e das habilidades, podem ser introduzidos instrumentos que exigem maior controle motor, leitura musical ou domínio técnico.

Outro aspecto diz respeito às condições de acesso. Instrumentos profissionais podem apresentar custos elevados e exigir manutenção especializada. Por essa razão, o planejamento escolar deve buscar alternativas compatíveis com o orçamento e com a realidade da comunidade. Instrumentos de percussão, flautas doces, teclados básicos e recursos sonoros construídos com materiais apropriados podem integrar propostas educativas de baixo custo.

Entretanto, a utilização de instrumentos confeccionados com materiais reutilizados deve

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

respeitar cuidados de segurança. Objetos com bordas cortantes, peças pequenas que possam ser engolidas, materiais tóxicos ou estruturas instáveis não devem ser utilizados. A produção de instrumentos alternativos precisa ser acompanhada pelo professor e adequada à faixa etária dos estudantes.

A disponibilidade de espaço também interfere na escolha. Instrumentos de grande porte ou de elevada intensidade sonora podem não ser apropriados para ambientes reduzidos ou com isolamento acústico insuficiente. O planejamento deve considerar o conforto auditivo, a organização da sala e a possibilidade de armazenar os materiais corretamente.

Outro critério importante é o interesse dos estudantes. Sempre que possível, a turma deve participar das decisões por meio de experiências de exploração sonora, apresentações de instrumentos e conversas sobre preferências musicais. Essa participação favorece o envolvimento e permite identificar conhecimentos prévios que podem ser utilizados no planejamento.

Por fim, a escola deve considerar a diversidade cultural do repertório. A seleção não precisa se restringir aos instrumentos mais conhecidos na música erudita ou comercial. A inclusão de instrumentos ligados às manifestações populares brasileiras, às tradições indígenas e afro-brasileiras e a diferentes culturas amplia a compreensão dos estudantes e contribui para uma educação musical plural.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO INSTRUMENTAL

O ensino de instrumentos musicais pode ser desenvolvido por meio de estratégias variadas, desde que exista coerência entre as atividades, os objetivos e as características dos estudantes. Uma possibilidade inicial consiste na exploração livre e orientada dos sons. Nessa etapa, os alunos observam os instrumentos, experimentam diferentes formas de tocá-los e descrevem suas descobertas.

Após esse momento, o professor pode introduzir atividades de comparação sonora. Os estudantes podem identificar quais instrumentos produzem sons longos ou curtos, quais apresentam sons graves ou agudos e quais permitem variar a intensidade. Essas experiências contribuem para construir conceitos musicais a partir da prática.

A imitação rítmica constitui outra estratégia acessível. O professor executa uma sequência simples, utilizando palmas ou instrumentos de percussão, e os alunos procuram reproduzi-la. Gradualmente, as sequências podem incluir pausas, variações de intensidade e combinações de

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

diferentes timbres. O objetivo não é apenas memorizar padrões, mas desenvolver atenção, percepção temporal e coordenação.

A prática em pequenos grupos também pode ser utilizada. Cada grupo recebe uma função sonora, como manter a pulsação, executar um padrão rítmico ou realizar uma sequência melódica. Ao reunir as partes, a turma experimenta a construção de uma organização musical coletiva. Essa atividade favorece a escuta, a cooperação e a compreensão das relações entre as diferentes funções instrumentais.

A criação musical representa uma estratégia particularmente relevante. O professor pode propor que os estudantes produzam uma sequência sonora inspirada em fenômenos naturais, histórias, movimentos corporais ou situações do cotidiano. A partir dessas referências, os alunos selecionam instrumentos, organizam sons e pausas e apresentam suas composições aos colegas.

A abordagem por projetos também permite integrar a aprendizagem instrumental a investigações culturais. Uma turma pode pesquisar instrumentos presentes em manifestações musicais de sua região, entrevistar músicos da comunidade, conhecer histórias locais e preparar uma apresentação comentada. Esse trabalho aproxima a escola das práticas culturais e reconhece os saberes que circulam fora do ambiente escolar.

A leitura e a escrita musical podem ser introduzidas de acordo com os objetivos e o nível de desenvolvimento dos estudantes. Representações gráficas simples, desenhos, símbolos e registros rítmicos podem anteceder ou complementar a notação convencional. O importante é que a escrita musical seja apresentada como recurso de organização e comunicação, sem substituir a experiência auditiva e corporal.

O professor também pode utilizar gravações e recursos digitais para ampliar a aprendizagem. A escuta comparativa de diferentes interpretações, o uso de aplicativos musicais e a gravação das atividades permitem observar aspectos que nem sempre são percebidos durante a execução. Contudo, a tecnologia deve complementar, e não eliminar, as oportunidades de interação direta com os instrumentos.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORIENTAÇÃO INSTRUMENTAL

O professor exerce uma função fundamental na organização das experiências musicais. Sua atuação não se limita à demonstração das técnicas de execução, pois envolve a seleção dos repertórios, o planejamento das atividades, a mediação das descobertas e a criação de condições

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

para a participação de todos.

Para orientar os estudantes, é importante que o docente conheça as características básicas dos instrumentos utilizados, incluindo sua forma de produção sonora, os cuidados de conservação e as técnicas iniciais de execução. Quando não domina um instrumento específico, pode recorrer a materiais pedagógicos, parcerias com músicos e atividades de investigação coletiva, reconhecendo com transparência os limites de sua formação.

A formação continuada é relevante para ampliar o repertório metodológico do professor e fortalecer sua capacidade de planejar experiências musicais. O estudo de práticas de musicalização, metodologias de ensino e repertórios culturalmente diversos contribui para que as aulas não fiquem restritas à repetição de exercícios.

A mediação docente também exige sensibilidade diante das diferenças entre os estudantes. Alguns possuem experiências musicais familiares, enquanto outros têm pouco contato com instrumentos. Há alunos que aprendem com facilidade por imitação auditiva e outros que necessitam de instruções visuais, repetições adicionais ou adaptações nas tarefas.

Nesse cenário, a comparação entre estudantes deve ser evitada. A avaliação precisa considerar o progresso individual, a participação, a capacidade de escuta, o envolvimento nas atividades e a compreensão dos conteúdos. O domínio técnico é importante, mas não deve ser o único indicador de aprendizagem.

O professor deve ainda estabelecer regras claras de utilização dos instrumentos. Orientações sobre transporte, armazenamento, compartilhamento e volume sonoro ajudam a preservar os materiais e a garantir um ambiente de trabalho seguro. A construção coletiva dessas regras pode fortalecer o senso de responsabilidade dos alunos.

EDUCAÇÃO MUSICAL, INCLUSÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

Uma educação musical democrática deve garantir oportunidades de participação a estudantes com diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais e culturais. Para isso, a orientação instrumental precisa prever adaptações e alternativas que permitam o envolvimento de todos, sem reduzir desnecessariamente as possibilidades de aprendizagem.

As adaptações podem incluir instrumentos de fácil preensão, suportes para estabilização, baquetas adaptadas, recursos visuais, instruções segmentadas e organização diferenciada do espaço. Em alguns casos, pode ser necessário ajustar a posição do instrumento ou permitir outras

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

formas de produzir sons. Essas medidas devem considerar as necessidades individuais e, quando apropriado, contar com a colaboração de profissionais especializados.

A participação inclusiva também depende das atitudes da turma e do professor. É fundamental evitar que dificuldades técnicas sejam tratadas como incapacidade ou motivo de exclusão. A organização de conjuntos com funções variadas permite que os estudantes contribuam de diferentes maneiras, reconhecendo que a participação musical não depende de uma única forma de execução.

A diversidade cultural constitui outro princípio importante. O Brasil apresenta uma riqueza de práticas musicais relacionadas a diferentes povos, regiões e contextos históricos. Samba, choro, maracatu, coco, frevo, ciranda, capoeira e inúmeras outras manifestações oferecem oportunidades para investigar ritmos, instrumentos, repertórios e formas de participação coletiva.

A abordagem dessas manifestações exige contextualização e respeito. O professor deve evitar generalizações sobre comunidades culturais e procurar apresentar informações confiáveis sobre a história, as funções sociais e os significados das práticas estudadas. A participação de artistas e representantes da comunidade pode enriquecer o trabalho e aproximar os estudantes dos conhecimentos locais.

A Lei nº 11.645/2008, ao estabelecer a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, reforça a importância de contemplar essas contribuições nos processos educativos. No ensino musical, isso pode ocorrer por meio do estudo contextualizado de instrumentos, repertórios e práticas culturais, sem limitar essas tradições a atividades comemorativas.

A Base Nacional Comum Curricular também reconhece a Arte como componente curricular e contempla a música entre suas linguagens, valorizando processos de criação, expressão, fruição e reflexão. Dessa forma, a orientação sobre instrumentos deve estar articulada aos objetivos mais amplos da formação artística e cultural dos estudantes.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM MUSICAL

A avaliação no ensino instrumental deve ser contínua, formativa e coerente com as experiências desenvolvidas. Seu propósito é acompanhar o progresso dos estudantes, identificar dificuldades e orientar o planejamento de novas atividades, e não apenas classificar desempenhos.

Entre os aspectos que podem ser observados estão a capacidade de reconhecer diferenças

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

sonoras, manter uma pulsação, reproduzir sequências simples, utilizar o instrumento com cuidado, colaborar com o grupo e criar pequenas organizações musicais. Os critérios precisam ser apresentados com clareza e ajustados aos objetivos de cada atividade.

A observação direta constitui uma estratégia útil, especialmente quando acompanhada de registros breves do professor. Portfólios, gravações de áudio, apresentações coletivas e autoavaliações também podem documentar o processo de aprendizagem. Os registros permitem comparar o desenvolvimento ao longo do tempo e reconhecer avanços que talvez não sejam evidentes em uma única apresentação.

A autoavaliação ajuda os estudantes a refletir sobre suas experiências. Eles podem identificar o que aprenderam, quais atividades consideraram desafiadoras e que aspectos desejam aprimorar. Essa reflexão favorece a autonomia e contribui para a construção de metas individuais.

A avaliação deve reconhecer diferentes formas de participação e considerar as condições de aprendizagem de cada aluno. O estudante iniciante não precisa demonstrar o mesmo nível técnico daquele que possui experiência anterior. O mais importante é verificar se houve aprendizagem em relação aos objetivos estabelecidos e se as oportunidades oferecidas foram adequadas.

Assim, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento de verificação final e passa a integrar o próprio processo pedagógico, contribuindo para melhorar a qualidade da educação musical.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Apesar de suas possibilidades educativas, o ensino instrumental enfrenta desafios relacionados à disponibilidade de materiais, à infraestrutura, à formação docente e à organização curricular. Algumas escolas possuem poucos instrumentos, espaços inadequados ou dificuldade para manter equipamentos em boas condições.

Essas limitações exigem planejamento, criatividade e articulação institucional. A elaboração de inventários, a organização de empréstimos, o cuidado com o armazenamento e a manutenção preventiva podem prolongar a vida útil dos instrumentos. Projetos comunitários e parcerias com instituições culturais também podem ampliar as oportunidades de acesso, desde que sejam planejados com responsabilidade.

A falta de formação específica constitui outro desafio. Por isso, é importante investir em cursos, oficinas, grupos de estudo e intercâmbios pedagógicos que ajudem os professores a

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

desenvolver conhecimentos musicais e metodológicos. A colaboração entre docentes, músicos e agentes culturais pode enriquecer o trabalho escolar.

Outro problema consiste na redução da música a apresentações ocasionais ou atividades recreativas sem continuidade pedagógica. Embora festivais, celebrações e apresentações tenham valor, a aprendizagem musical requer experiências regulares, progressivas e articuladas. O desenvolvimento da escuta, da criação e da execução depende de oportunidades frequentes de exploração e reflexão.

O uso de tecnologias digitais oferece novas possibilidades, como aplicativos de composição, simuladores de instrumentos, gravações e plataformas de compartilhamento de produções. Contudo, sua utilização deve considerar o acesso desigual aos equipamentos e à internet, evitando que a falta de recursos tecnológicos se transforme em barreira à participação.

A superação desses desafios depende de políticas educacionais, planejamento escolar e valorização da música como área de conhecimento. A orientação sobre instrumentos pode contribuir significativamente para esse processo quando está integrada a uma proposta pedagógica contínua, inclusiva e culturalmente contextualizada.

CONCLUSÃO

A educação musical representa uma dimensão importante da formação integral dos estudantes, pois possibilita o desenvolvimento da percepção auditiva, da criatividade, da coordenação motora, da expressão emocional e da convivência social. Nesse contexto, a orientação sobre instrumentos musicais constitui uma prática pedagógica essencial para aproximar os educandos da linguagem musical, favorecendo a experimentação, a compreensão dos sons e a construção progressiva de conhecimentos artísticos.

Ao longo deste estudo, verificou-se que o trabalho com instrumentos musicais deve ultrapassar a simples reprodução de músicas ou o treinamento técnico. É necessário proporcionar experiências que articulem escuta, criação, apreciação, execução e reflexão, permitindo que os estudantes compreendam os instrumentos como recursos de expressão individual e coletiva. A escolha adequada dos materiais, a organização das atividades e o acompanhamento do professor são fatores que contribuem para uma aprendizagem mais significativa.

Também se destacou a importância de considerar a diversidade cultural brasileira na seleção dos instrumentos e dos repertórios trabalhados na escola. O contato com diferentes tradições musicais amplia o conhecimento dos estudantes sobre a sociedade, valoriza os saberes

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

comunitários e contribui para o reconhecimento das matrizes culturais que constituem o país. Da mesma forma, a adoção de estratégias inclusivas permite ampliar a participação de alunos com diferentes necessidades e experiências.

Apesar dos desafios relacionados à infraestrutura, à disponibilidade de instrumentos e à formação docente, existem possibilidades pedagógicas que podem ser desenvolvidas com planejamento e criatividade. A utilização de instrumentos acessíveis, a exploração sonora, a construção de sequências rítmicas e a realização de projetos musicais coletivos são exemplos de práticas que favorecem a aprendizagem, desde que acompanhadas de objetivos claros e cuidados apropriados.

Conclui-se, portanto, que a orientação sobre instrumentos musicais deve integrar uma proposta de educação musical contínua, democrática e contextualizada. Para alcançar esse propósito, é necessário valorizar a formação dos professores, garantir oportunidades de acesso aos instrumentos, respeitar as diferenças individuais e reconhecer a música como uma linguagem artística com conhecimentos próprios. Dessa maneira, a escola poderá contribuir para a formação de sujeitos mais sensíveis, criativos, participativos e conscientes da diversidade cultural, fortalecendo a presença da música no processo educativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

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

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

BRINQUEDOS CANTADOS E RÍTMICOS: A DIMENSÃO LÚDICA, MOTORA E CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): Celia Regina Dias Rodrigues

Resumo: O presente artigo analisa a relevância dos brinquedos cantados e rítmicos como ferramentas pedagógicas indispensáveis no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Investigam-se as interações entre a expressão corporal, a pulsação rítmica e a palavra cantada, evidenciando como essas práticas da cultura popular favorecem a estruturação do esquema corporal, a lateralidade, a coordenação motora ampla e a socialização. O estudo discute as bases neurobiológicas da percepção rítmica e o papel da ludicidade na ancoragem de memórias afetivas e cognitivas. Por meio de uma revisão bibliográfica de caráter interdisciplinar que articula contribuições da etnomusicologia, da psicologia do desenvolvimento e da motricidade humana, o trabalho reflete sobre o declínio dessas manifestações nos centros urbanos contemporâneos face à digitalização precoce da infância. Conclui-se que o resgate e a inserção sistemática dos brinquedos cantados no cotidiano escolar cumprem um papel ético e político de preservação do patrimônio imaterial brasileiro, além de constituírem um solo fértil para uma pedagogia da presença, do movimento e da emancipação criativa.

Palavras-chave: Cultura Infantil. Desenvolvimento Motor. Ritmo.

INTRODUÇÃO

O ato de brincar é a linguagem universal da infância. É por meio da atividade lúdica que a criança estabelece suas primeiras conexões com o mundo exterior, decodifica as regras sociais, elabora seus conflitos internos e toma consciência de sua própria corporalidade. Dentro do vasto universo do brincar, as manifestações que associam de forma indissociável o movimento corporal, a palavra falada ou cantada e a pulsação temporal ocupam um lugar de centralidade histórica e antropológica. Trata-se dos brinquedos cantados e rítmicos.

Historicamente referidos como cantigas de roda, acalantos, parlendas ritmadas, brincadeiras de mãos ou jogos de pulsação, os brinquedos cantados constituem uma herança cultural

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

transmitida secularmente por tradição oral. Longe de representarem meros passatempos ou atividades de entretenimento desprovidas de intencionalidade, essas práticas carregam em si uma sofisticada arquitetura pedagógica informal. Quando um grupo de crianças se organiza em círculo para entoar uma melodia tradicional, coordenando seus passos ao compasso da música, ativam-se simultaneamente complexas redes neuronais ligadas à cognição motora, à percepção auditiva, à linguagem e à inteligência interpessoal.

Contudo, a contemporaneidade impõe profundos desafios à sobrevivência desse ecossistema lúdico. O crescimento desordenado das metrópoles, a consequente perda dos espaços públicos de convivência comunitária — como as ruas e as praças — e a massificação do consumo de tecnologias de telas por crianças cada vez mais jovens geraram um fenômeno que a sociologia da infância classifica como o enclausuramento e a sedentarização da infância. O brincar ativo, coletivo e rítmico tem sido progressivamente substituído pelo consumo passivo de conteúdos digitais fragmentados de alta estimulação visual.

Fante a esse cenário de empobrecimento da experiência corporal e expressiva das novas gerações, a escola de Educação Infantil ressurge como o último reduto de salvaguarda e vivência dessas práticas. Investigar os fundamentos teóricos e as implicações práticas dos brinquedos cantados e rítmicos não representa, portanto, um exercício de nostalgia passadista. É, fundamentalmente, uma necessidade científica e pedagógica voltada a subsidiar práticas docentes que coloquem o corpo em movimento e a voz criativa no centro do projeto educativo.

Este artigo propõe uma reconstituição teórica e metodológica desse campo, dividindo-se em eixos fundamentais. Inicialmente, serão discutidos os conceitos e a classificação dos brinquedos cantados à luz da cultura popular brasileira. Em seguida, examinam-se os impactos dessas brincadeiras no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e socioafetivo da criança. O terceiro bloco abordará a neurobiologia do ritmo e a sincronização sensório-motora. Por fim, serão debatidas estratégias para a inclusão dessas práticas no cotidiano pedagógico escolar, apontando caminhos para a superação do sedentarismo digital infantil.

DELIMITAÇÃO CONCEITUAL E A RIQUEZA DA TRADIÇÃO ORAL BRASILEIRA

Para fundamentar uma análise rigorosa do tema, é preciso conceituar o brinquedo cantado como uma manifestação expressiva sincrética e multimodal. Ele é sincrético porque funde, em uma única vivência, diferentes linguagens artísticas e humanas: a música (melodia e ritmo), a literatura

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

(poesia, parlendas, rimas), o teatro (dramatização e assunção de papéis) e a dança (movimento corporal estruturado ou livre).

Diferentemente de uma canção para ser simplesmente ouvida ou de uma coreografia rígida a ser copiada mecanicamente, o brinquedo cantado exige a participação ativa e cocriadora do sujeito que brinca. O canto comanda o corpo, e o corpo dá materialidade física ao fluxo temporal do canto. Trata-se de uma experiência indissociável em que o movimento corporal não é um adorno da música, mas a sua própria pele.

TIPOLOGIAS E MANIFESTAÇÕES DA CULTURA POPULAR

A cultura popular brasileira, resultante da densa sincretização entre matrizes indígenas, africanas e europeias, possui um dos catálogos de brinquedos cantados mais ricos do mundo. Essas manifestações podem ser agrupadas em categorias operacionais, conforme sua estrutura formal e dinâmica de movimentação:

- Cantigas de Roda (Cirandas): Brincadeiras estruturadas em formato circular que exigem a coordenação de passos coletivos (para a direita, esquerda, avançar ao centro, recuar) sincronizados à pulsação musical. Exemplos clássicos como *Ciranda Cirandinha* ou *Alecrim Dourado* trabalham a coesão do grupo e a percepção geométrica do espaço compartilhado.
- Jogos de Mão (Versos de Bater de Mãos): Brincadeiras realizadas geralmente em duplas ou trios que demandam sequências rápidas e simétricas de batidas de palmas próprias e espelhadas na palma do parceiro, acompanhadas por textos ritmados (parlendas). Exemplos como *Adoleta* ou *Soco, Soco, Bate, Bate* exigem alto nível de concentração e coordenação motora fina.
- Brincadeiras de Alvo e Perseguição Cantadas: Jogos em que a música dita o tempo de um suspense ou de uma caçada dramática. Em *O Lobo Está?* ou *Passa, Passa Gavião*, a narrativa cantada organiza a liberação da energia motora e o controle da ansiedade infantil.
- Brinquedos de Imitação e Dramatização: Músicas cujos versos ordenam que a criança execute mímicas, expressões faciais ou corporais específicas (como *A Lindalva*, *A Carrocinha Pegou Três Cachorros* ou *Estátua*). Estimulam a representação simbólica e o controle inibitório.

A DIMENSÃO PSICOMOTORA: O CORPO QUE CANTA E SE MOVE

A psicomotricidade postula que a inteligência humana se constrói a partir da ação e do movimento. Antes de operar com conceitos lógicos abstratos textuais, a criança precisa mapear

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

cognitivamente o seu próprio corpo: suas dimensões, limites, segmentos e possibilidades de ação no espaço físico. Os brinquedos cantados são laboratórios por excelência para essa estruturação do esquema corporal.

Quando uma cantiga ordena *"mão direita na cabeça, pé esquerdo à frente"*, a criança realiza um esforço de tradução de um comando verbal-auditivo em uma resposta motora precisa. Esse exercício repetido e contextualizado pelo prazer do jogo consolida a lateralidade — a dominância e o reconhecimento dos lados direito e esquerdo do próprio corpo e do corpo do outro que se situa à sua frente. A perda dessa vivência corporal concreta na infância correlaciona-se diretamente com dificuldades posteriores no processo de alfabetização formal, como a inversão de letras espelhadas (b/d, p/q) e problemas de orientação na página escrita.

COORDENAÇÃO MOTORA AMPLA E FINA

As dinâmicas dos brinquedos rítmicos oscilam permanentemente entre grandes deslocamentos espaciais e microajustes motores. A coordenação motora ampla (ou global) é acionada nas marchas, nos saltos, nos giros sobre o próprio eixo e nas mudanças bruscas de direção ditadas pelas músicas de roda. Essas ações fortalecem o tônus muscular, aprimoram o equilíbrio estático e dinâmico e refinam a orientação têmporo-espacial da criança.

Simultaneamente, os jogos de mãos e as parlendas que exigem estalar de dedos, pinças e movimentos simétricos bimanuais refinam a coordenação motora fina. A criança aprende a isolar os movimentos dos dedos e a controlar a força do toque de suas palmas contra as do colega. Esse refinamento cinestésico e tátil funciona como um pré-requisito orgânico essencial para o manejo adequado do lápis, da tesoura e para a realização de amarrações e outras tarefas cotidianas de autonomia pessoal.

A NEUROBIOLOGIA DO RITMO E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O ritmo não é apenas um conceito estético musical; ele é uma força organizadora biológica. O cérebro humano é um órgão essencialmente rítmico, operando por meio de oscilações elétricas padronizadas e sintonizado com os ciclos biológicos internos, como os batimentos cardíacos e a frequência respiratória.

Na neurociência cognitiva, o fenômeno pelo qual o sistema motor humano se alinha de forma automática e precisa a um estímulo auditivo externo regular é denominado sincronização sensório-motora ou arrastamento (*entrainment*). Quando a criança ouve a pulsação constante de um

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

brinquedo cantado, as suas áreas corticais auditivas comunicam-se instantaneamente com as áreas motoras (córtex motor, cerebelo e gânglios da base), preparando o corpo para o movimento antes mesmo que a ação aconteça conscientemente.

[O Fluxo da Sincronização Sensório-Motora]

[Estímulo Auditivo Regular] ⟶ Captação da pulsação e acento rítmico da música.

[Ativação Cortical Simultânea] ⟶ Conexão entre córtex auditivo e áreas motoras.

[Arrastamento (Entrainment)] ⟶ Ajuste preditivo do movimento ao tempo do som.

[Ação Sincronizada] ⟶ Execução precisa de palmas, passos ou paradas.

Essa capacidade de prever o próximo pulso sonoro e ajustar o movimento físico para coincidir exatamente com ele é uma habilidade exclusivamente humana de alta sofisticação. O desenvolvimento dessa precisão rítmico-motora correlaciona-se fortemente com a maturação das funções executivas do cérebro, tais como o foco atencional sustentado, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva.

O CONTROLE INIBITÓRIO E A ATENÇÃO

Uma das maiores contribuições dos brinquedos rítmicos para o desenvolvimento cognitivo infantil reside no fortalecimento do controle inibitório. O controle inibitório é a capacidade humana de frear impulsos motores automáticos, resistir a distrações externas e adiar gratificações imediatas em nome de um objetivo maior.

Brincadeiras rítmicas baseadas em comandos de parada abrupta, cujo exemplo máximo é o brinquedo da *Estátua*, exigem que a criança interrompa instantaneamente um fluxo intenso de movimento e congele sua musculatura em uma posição estática ao sinal do silêncio musical. Do ponto de vista neurobiológico, esse comando exige uma ativação maciça do córtex pré-frontal, que precisa enviar sinais inibitórios eficazes para as vias motoras. Desenvolver essa musculatura cognitiva por meio do jogo é fundamental para que a criança consiga, futuramente, autorregular seu comportamento em sala de aula, concentrar-se em tarefas acadêmicas e gerenciar suas frustrações nas interações sociais.

SOCIALIZAÇÃO, AFETIVIDADE E INCLUSÃO PELO CÍRCULO: A CONSTRUÇÃO DO TECIDO SOCIOAFETIVO

O formato geométrico dominante na maioria dos brinquedos cantados tradicionais é o círculo — a roda. A roda possui uma profunda força simbólica e pedagógica: nela, não há hierarquias

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

espaciais, não há primeiro nem último lugar; todos os participantes encontram-se equidistantes do centro e mantêm contato visual direto entre si.

A dinâmica da roda exige uma negociação permanente de corpos em movimento. Para que a ciranda funcione, a criança precisa ajustar a velocidade do seu passo à do colega do lado, não pode puxar o braço do vizinho com força excessiva e deve manter a coesão do anel coletivo. Esse exercício promove a descentração cognitiva e a empatia: o indivíduo percebe que sua ação corporal tem consequências imediatas para o bem-estar e o equilíbrio do grupo. O canto coletivo partilhado em uníssono ativa a liberação de ocitocina e endorfinas no sistema nervoso central, reduzindo os níveis de cortisol (estresse) e gerando um profundo sentimento de pertencimento institucional, segurança afetiva e comunhão social.

[A Dinâmica Relacional da Roda Pedagógica]

[Contato Visual Direto] ⟶ Reconhecimento mútuo e validação do outro.

[Equidistância Espacial] ⟶ Dissolução de estruturas hierárquicas rígidas.

[Ajuste Motor Mútuo] ⟶ Aprendizado prático de cooperação e solidariedade.

[Canto Compartilhado] ⟶ Sincronização afetiva e sentimento de pertença.

O BRINQUEDO CANTADO COMO DISPOSITIVO INCLUSIVO

No âmbito da educação inclusiva, os brinquedos cantados e rítmicos configuram-se como dispositivos de acolhimento de alta eficácia. Pelo fato de a música fornecer uma estrutura temporal previsível e redundante, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou dificuldades graves de comunicação verbal encontram no ritmo um canal de interação seguro e de baixa ansiedade social. A música atua como uma linguagem intermediária que permite a essas crianças participarem do fluxo coletivo sem a exigência imediata da fala formal.

Da mesma forma, estudantes com deficiências intelectuais ou atrasos no desenvolvimento motor encontram nos brinquedos de mãos ou nas dinâmicas de imitação um ambiente de estimulação rica, lúdica e não punitiva. A flexibilidade intrínseca dessas brincadeiras populares permite que o professor adapte os ritmos, desacelere os andamentos e redesenhe as coreografias para que nenhum aluno seja excluído da roda. O erro no brinquedo cantado não é rotulado como falha acadêmica, mas é absorvido e ressignificado pela própria dinâmica do jogo comunitário.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENFRENTAMENTO AO

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

SEDENTARISMO DIGITAL

A inserção planejada dos brinquedos cantados na rotina das creches e pré-escolas brasileiras faz-se mais urgente do que nunca devido ao diagnóstico contemporâneo de sedentarismo e hipocinesia infantil. A imersão precoce e prolongada das crianças pequenas em dispositivos móveis tem gerado uma geração de infâncias descorporizadas. Pediatras, psicólogos e educadores alertam para o aumento alarmante de atrasos no desenvolvimento da fala, déficits graves de atenção, distúrbios do sono, obesidade infantil e fragilidades na coordenação motora ampla global (crianças que encontram dificuldades para correr sem tropeçar ou para realizar saltos simples).

A escola não pode chancelar esse processo convertendo-se em mais um espaço de confinamento sedentário em cadeiras e mesas. Os brinquedos cantados e rítmicos devem ser resgatados não como atividades esporádicas de transição ou "recreio" descompromissado, mas como componentes curriculares estruturantes cotidianos. Devem habitar o planejamento do professor como eixos fundamentais da expressão corporal, estética e linguística das crianças.

ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DOCENTE

Para que os brinquedos cantados cumpram sua função transformadora na Educação Infantil, o professor deve atuar como um pesquisador e um mediador consciente desse patrimônio lúdico. Algumas diretrizes práticas para a ação docente incluem:

- Mapeamento do Repertório Familiar e Comunitário: Realizar pesquisas com as famílias dos alunos, resgatando as cantigas, acalantos e parlendas que os pais e avós cantavam em suas infâncias e diferentes regiões de origem. Essa estratégia aproxima a comunidade da escola e valoriza a diversidade cultural do país.
- Planejamento Progressivo de Complexidade: Iniciar o trabalho com as crianças menores por meio de brincadeiras de imitação simples e parlendas curtas de pulsação marcadas no próprio corpo (bater palmas nas coxas). Progressivamente, introduzir os jogos de mãos em duplas e, finalmente, as cirandas complexas que exigem passos cruzados e deslocamentos espaciais reversos.
- Uso da Voz Humana e do Silêncio como Recursos Centrais: Evitar a dependência crônica de caixas de som digitais reproduzindo trilhas sonoras gravadas em ritmos acelerados ou artificiais. A voz do professor e a voz da própria criança devem comandar o brinquedo. Cantar sem acompanhamento mecânico permite ao educador acelerar ou desacelerar o andamento da música de acordo com a resposta motora observada no grupo, respeitando o tempo de

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

maturação biológica de cada turma.

CONCLUSÃO

A investigação sistemática dos brinquedos cantados e rítmicos demonstra que essas manifestações tradicionais da cultura da infância guardam uma potência pedagógica revolucionária para os desafios do século XXI. Elas revelam-se como dispositivos integradores complexos, capazes de unificar em uma única vivência lúdica o refinamento das funções psicomotoras, a sincronização neurológica induzida pelo ritmo e a tecedura de laços socioafetivos baseados na alteridade, na escuta mútua e na cooperação democrática.

Ficou evidente ao longo deste estudo que o corpo em movimento e a palavra cantada funcionam como os alicerces orgânicos sobre os quais a inteligência infantil constrói suas primeiras representações simbólicas e lógicas. Retirar a vivência do ritmo e da corporalidade coletiva da rotina diária das crianças pequenas equivale a privar seu sistema nervoso dos estímulos fundamentais para uma maturação cognitiva, espacial e emocional saudável, cujos reflexos negativos far-se-ão sentir por toda a vida escolar acadêmica posterior.

Frente ao avanço avassalador do sedentarismo digital e do isolamento gerado pelas telas na primeira infância, os brinquedos cantados erguem-se como um antídoto pedagógico de caráter urgente. Eles chamam a criança de volta para a presença física, para o toque das mãos na roda, para o olho no olho e para o prazer compartilhado da criação coletiva viva.

Por fim, o resgate dessas brincadeiras populares nas escolas públicas e privadas brasileiras constitui um ato de soberania e responsabilidade cultural. Ao girar a roda da ciranda e entoar as parlendas da tradição oral, a escola não apenas desenvolve corpos mais saudáveis e mentes mais ágeis; ela mantém vivo o cordão umbilical que une as novas gerações à memória imaterial, à ancestralidade e à identidade poética do povo brasileiro. Promover os brinquedos cantados é assegurar o direito à infância plena, garantindo que o ato de aprender seja sempre perpassado pelo som da alegria, pelo compasso do afeto e pelo movimento livre da vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2014.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: Propostas de trabalho da perspectiva da música como linguagem. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

CASCUDO, Luís da Câmara. Dicionário do Folclore Brasileiro. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e prática da educação física. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ILARI, Beatriz. Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre a neurobiologia e a psicologia da música na infância. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida (Org.). O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

LE BOULCH, Jean. O Desenvolvimento Psicomotor: Do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

NOSSA RELAÇÃO COM A NATUREZA: DA RUPTURA METABÓLICA À RECONEXÃO BIOCÊNTRICA NO ANTROPOCENO

Autor(a): Felipe Isaias Moreira Feitosa

Resumo: O presente artigo analisa a evolução histórica, os impasses epistemológicos e as tramas socioculturais que configuram a relação da humanidade com a natureza. Investiga-se como a transição de uma vivência integrativa e ancestral deu lugar a uma lógica cartesiana e utilitária de dominação mecânica, culminando no advento do Antropoceno e na crise ecológica global contemporânea. O estudo discute o conceito de ruptura metabólica e os limites planetários, demonstrando que as crises climáticas e a perda de biodiversidade refletem o esgotamento de um modelo civilizatório focado no crescimento econômico infinito. Por meio de uma revisão bibliográfica de caráter interdisciplinar que articula a ecologia política, a filosofia, a psicologia ambiental e as diretrizes educacionais nacionais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o trabalho propõe a transição paradigmática do antropocentrismo predatório para um biocentrismo ético fundado na corresponsabilidade e no parentesco ecológico. Conclui-se que o resgate de uma relação harmoniosa com o mundo natural não constitui uma escolha estética ou nostálgica, mas sim um imperativo existencial, político e civilizatório essencial para assegurar a sobrevivência mútua da biosfera e das futuras gerações.

Palavras-chave: Ecologia Política. Crise Climática. Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A história da humanidade confunde-se com a história de sua relação com a natureza. Na alvorada da evolução biológica e cultural da espécie humana, os grupos de caçadores-coletores habitavam o planeta integrados de forma orgânica e simbiótica aos fluxos energéticos dos ecossistemas. A natureza não era interpretada como um cenário exterior inanimado ou um almoxarifado de recursos, mas como uma matriz viva primordial dotada de agência, sacralidade e parentesco cósmico. A sobrevivência humana dependia intrinsecamente do respeito aos ritmos estacionais, à capacidade de suporte dos territórios locais e à ciclicidade orgânica dos bens comuns

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

da biosfera.

Contudo, a trajetória das civilizações ocidentais construiu um itinerário de progressivo e violento distanciamento desse solo comum vital. O advento da Revolução Agrícola no Neolítico iniciou o processo de domesticação e cercamento do espaço natural. Séculos mais tarde, a virada científica e cultural da Modernidade europeia consumou uma fratura epistemológica radical. O pensamento cartesiano e o mecanicismo iluminista cindiram o mundo em dois blocos artificiais e hierárquicos: a *res cogitans* — o pensamento soberano do homem, o sujeito racional — e a *res extensa* — a natureza inanimada, concebida como uma máquina desprovida de alma ou inteligência, cujo único e exclusivo objetivo existencial seria submeter-se aos desígnios, ao controle e à exploração utilitária da técnica humana e do mercado comercial em expansão.

Essa racionalidade instrumental e predatória operou o chamado "desencantamento do mundo", fornecendo a blindagem moral necessária para a eclosão da Revolução Industrial e a consolidação de um modelo de desenvolvimento econômico de crescimento linear infinito. O resultado histórico e geológico dessa trajetória é a consolidação do Antropoceno. Entramos em uma época geológica inédita em que os impactos metabólicos das atividades industriais e do consumo suntuoso das elites globais adquiriram uma escala de tal magnitude que passaram a perturbar, de forma desastrosa e imprevisível, as próprias funções e forças autorreguladoras do sistema planetário da Terra.

O maior desafio teórico e prático para o século XXI consiste em interrogar e redesenhar essa relação adoecida com o mundo natural. A crise ecológica global — materializada no aquecimento planetário crônico, no colapso dos oceanos, no desmatamento massivo de biomas e na sexta extinção em massa de espécies induzida pelo homem — não é uma falha técnica isolada do sistema a ser corrigida por paliativos tecnológicos de maquiagem verde (*greenwashing*). Trata-se de uma crise de caráter civilizatório, ético e existencial.

O objetivo deste artigo é oferecer uma análise abrangente, conceitual e crítica da relação humana com a natureza. O texto estruturar-se-á em eixos fundamentais. Inicialmente, serão detalhados os fundamentos históricos e filosóficos da ruptura metabólica ocidental. Na sequência, examinam-se as marcas do Antropoceno e as fraturas dos limites planetários à luz das ciências climáticas. O terceiro bloco abordará o resgate das cosmologias de reconexão, destacando as vozes e saberes dos povos originários e das perspectivas ecofeministas. Por fim, serão discutidas as interfaces pedagógicas do letramento ecológico nas escolas contemporâneas, apontando caminhos éticos e institucionais para a edificação de uma cidadania planetária sustentável e

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

fraterna.

O DUALISMO MODERNO E A COISIFICAÇÃO DA NATUREZA

Para compreender a raiz profunda da crise ambiental contemporânea, é imperativo desconstruir as matrizes conceituais herdadas do século XVII. O filósofo francês René Descartes formulou a premissa de que o ser humano deveria se tornar "senhor e possuidor da natureza". Sob essa ótica, a natureza foi despojada de sua agência intrínseca e de seus direitos existenciais, sendo reduzida a uma categoria puramente espacial estática, um obstáculo selvagem a ser domado, colonizado e transformado em mercadoria pelo trabalho e pela racionalidade instrumental.

Essa visão foi ampliada por Francis Bacon, um dos fundadores do método científico moderno, que utilizava metáforas de violência de gênero e inquisição para prescrever que a ciência deveria "torturar a natureza até que ela revelasse seus segredos", submetendo-a ao império e à dominação técnica da mente humana. O nascimento da ciência e da economia clássica deu-se, assim, em divórcio definitivo com a sabedoria sistêmica orgânica. A natureza passou a ser contabilizada na economia apenas como uma "externalidade negativa" gratuita, um depósito inesgotável para a extração de matérias-primas cruas e um sumidouro invisível para o descarte irresponsável dos efluentes, detritos e venenos gerados pela produção industrial.

O CONCEITO DE RUPTURA METABÓLICA

O filósofo e economista Karl Marx, ao analisar os impactos da urbanização acelerada e da agricultura industrializada na Inglaterra do século XIX, cunhou o conceito de ruptura metabólica (*metabolic rift*). Marx percebeu que o modo de produção capitalista introduziu uma fratura irreparável no ciclo natural do metabolismo social — o intercâmbio de matéria e energia que une organicamente o ser humano à terra.

A lógica de exploração intensiva rompeu a ciclicidade dos nutrientes do solo. Os recursos da terra eram extraídos no campo e enviados sob a forma de alimentos e tecidos para consumo nas metrópoles industrializadas densas. Em vez de retornarem ao solo original na forma de adubo orgânico natural para repor a fertilidade da terra, esses nutrientes acumulavam-se como poluição tóxica nos rios urbanos e cortiços operários, forçando o sistema econômico a recorrer à extração violenta de fertilizantes minerais artificiais fósseis em outras geografias colonizadas.

A ruptura metabólica demonstra que o capitalismo é intrinsecamente insustentável a longo prazo, porque a sua dinâmica de acumulação exige uma velocidade de reprodução mercantil que

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

colide frontalmente com a velocidade e com os limites biológicos de regeneração dos ecossistemas da biosfera, exaurindo de forma simultânea as duas fontes originais de toda a riqueza: a terra e o trabalhador.

O ANTROPOCENO E AS FRATURAS DOS LIMITES PLANETÁRIOS

A ESCALA GLOBAL DO IMPACTO ANTROPOGÊNICO

A aceleração do desenvolvimento técnico, industrial, bélico e demográfico ocorrida a partir de meados do século XX — período classificado pelos historiadores e cientistas como a "Grande Aceleração" — transformou a ação humana na maior força geológica modificadora da face da Terra. O lançamento massivo e contínuo de gases de efeito estufa (gás carbônico, metano, óxido nitroso) oriundos da queima de combustíveis fósseis (carvão, petróleo, gás natural) e do desmatamento de florestas tropicais alterou de maneira irreversível a composição química da atmosfera e o balanço térmico planetário, gerando a crise climática contemporânea.

As consequências físicas dessa desregulação sistêmica manifestam-se em velocidade alarmante em escala global: a elevação contínua do nível dos oceanos devido ao derretimento acelerado das calotas polares e geleiras continentais; a acidificação das águas marinhas (que destrói os recifes de corais, berçários da vida marinha); a alteração drástica do regime de chuvas e monções; e a proliferação crônica de eventos climáticos extremos, como secas prolongadas históricas, ondas de calor mortais, furacões hiper destrutivos e enchentes catastróficas que devastam infraestruturas e geram ondas de refugiados climáticos em todo o planeta.

OS NOVE LIMITES PLANETÁRIOS E O PONTO DE NÃO RETORNO

Para oferecer uma métrica científica rigorosa a essa instabilidade ambiental global, os pesquisadores do *Stockholm Resilience Centre* formularam o conceito dos Limites Planetários (*Planetary Boundaries*). Trata-se das nove fronteiras de segurança ecológicas que a humanidade deve respeitar sob pena de desencadear mudanças ambientais abruptas, irreversíveis e potencialmente catastróficas que inviabilizariam o progresso e a própria sobrevivência das sociedades civis.

O tensionamento dessas barreiras de segurança nos aproxima do temido "ponto de não retorno" (*tipping point*). Na floresta Amazônica, por exemplo, o avanço combinado do desmatamento, das queimadas intencionais e da seca prolongada induzida pelo clima ameaça transformar a maior floresta tropical do mundo em uma savana degradada e empobrecida de forma

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

espontânea. Esse colapso biônico interromperia o funcionamento dos "rios voadores" — as massas de umidade transportadas pelo ar que regulam as chuvas e garantem o abastecimento hídrico e a agricultura de todo o Centro-Sul do continente sul-americano, demonstrando a interdependência indissociável entre a integridade da natureza e a viabilidade socioeconômica das nações.

O BEM VIVER E A NATUREZA COMO SUJEITO DE DIREITOS

Diante da falência ecológica da racionalidade instrumental eurocêntrica moderna, o resgate de uma relação equilibrada com a natureza encontra balizas potentes nos saberes e filosofias dos povos indígenas, tradicionais e das comunidades ribeirinhas e quilombolas da América Latina. O conceito andino do Bem Viver (*Buen Vivir*, ou *Sumak Kawsay* em quíchua; *Tekoporã* em guarani) propõe um ordenamento ético, econômico e cultural radicalmente distinto.

Para o Bem Viver, a sustentabilidade não é uma meta técnica abstrata ou um protocolo de mercado; é uma postura existencial cotidiana em que a comunidade humana autodeclara-se como parte integrante e filha da *Pachamama* (a Mãe-Terra). A economia é submetida aos limites da biologia e da reprodução da vida, priorizando a solidariedade comunitária, a reciprocidade, a sobriedade no consumo e o respeito estrito aos ciclos vitais comuns em detrimento da acumulação suntuosa de capital individual.

Essa revolução cosmológica e filosófica alcançou estatuto jurídico formal na América Latina na primeira década do século XXI, inspirando as reformas constitucionais do Equador (2008) e da Bolívia (2009), legislações históricas precursoras mundiais que declararam explicitamente a Natureza como sujeito de direitos intrínsecos. A lei passou a assegurar à Terra o direito de existir, regenerar-se, manter suas estruturas de vida e ser defendida judicialmente contra as agressões predatórias da exploração minerária e industrial privada. O ser humano deixa de ser o proprietário soberano da natureza e passa a atuar constitucionalmente como o seu guardião legal e corresponsável.

O ECOFEMINISMO E A ALIANÇA CONTRA AS OPRESSÕES

A reformulação da relação humana com a natureza ganha densidade crítica por meio das contribuições do Ecofeminismo, corrente teórica e política surgida na segunda metade do século XX que conecta de forma simbiótica a opressão patriarcal sobre as mulheres e a exploração predatória capitalista sobre a natureza. Pensadoras ecofeministas (como Vandana Shiva na Índia

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

e Maria Mies na Europa) demonstram que o sistema de dominação ocidental moderno apoia-se sobre uma mesma lógica dualista e colonizadora de apropriação violenta, instrumentalização e coisificação dos corpos e dos territórios.

O patriarcado associou historicamente as mulheres ao plano da natureza, da emoção, da passividade reprodutiva e do cuidado analógico não monetarizado, enquanto reservou aos homens o plano da cultura, da razão abstrata, da técnica dominante e da produção mercantil suntuosa. A desvalorização sistêmica do trabalho doméstico de reprodução social realizado pelas mulheres caminha lado a lado com a destruição e invisibilização dos serviços ecossistêmicos gratuitos fornecidos pela biosfera. O ecofeminismo propõe a desconstrução dessa aliança predatória, defendendo a colocação da ética do cuidado, da interdependência biológica, da vulnerabilidade humana comum e da regeneração da vida no centro das discussões macroeconômicas e políticas internacionais, destronando o fetiche do Produto Interno Bruto (PIB) como indicador exclusivo de progresso civilizatório.

A TRANSVERSALIDADE DA SUSTENTABILIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

A tarefa histórica de converter esses avanços teóricos e éticos em posturas cotidianas nas novas gerações de cidadãos foi formalmente delegada à instituição escolar brasileira por meio da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento normativo que rege a elaboração de todas as matrizes curriculares do país insere o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental não como uma disciplina eletiva isolada ou uma celebração efêmera de calendário escolar, mas como um Tema Contemporâneo Transversal (TCT) obrigatório que deve irrigar todas as áreas do conhecimento escolar básico (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas).

A engenharia curricular da BNCC apoia-se na ideia de que os estudantes devem desenvolver competências e habilidades para compreender a complexidade sistêmica que rege a vida no planeta, exercitando a empatia intelectual, o senso crítico rigoroso, a cooperação democrática e a tomada de decisão ética sustentável frente a problemas ambientais locais e globais reais. O papel da escola deixa de ser o de transmitir definições botânicas ou ecológicas descritivas analógicas e passa a ser o de formar o sujeito ecológico — um indivíduo cujo olhar e cujos hábitos de consumo, engajamento civil e escolha profissional são permanentemente iluminados pelo princípio da responsabilidade planetária e intergeracional.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A PRÁXIS ESCOLAR: O TERRITÓRIO COMO LABORATÓRIO VIVO

Para que o letramento ecológico crítico se consolide na Educação Básica de forma real e transformadora, a prática pedagógica do professor deve abandonar os métodos expositivos tradicionais e adotar as metodologias ativas baseadas em projetos territoriais de intervenção social comunitária. Algumas estratégias pedagógicas concretas que integram o individual e o coletivo incluem:

- Implantação de Hortas Agroecológicas Escolares: A horta escolar atua como o laboratório por excelência da ciclicidade biológica. A criança experimenta corporalmente o tempo da terra, o mistério da germinação, o manejo orgânico dos solos sem venenos químicos e a importância da biodiversidade de insetos polinizadores. Esse projeto local expande-se conceitualmente quando o professor utiliza o espaço para debater temas globais macroeconômicos como soberania alimentar, racismo ambiental, desnutrição e a viabilidade da agroecologia urbana como política pública de combate à fome nas periferias das grandes metrópoles brasileiras.
- Projetos de Auditoria e Redução da Pegada Ecológica Institucional: Os estudantes realizam o mapeamento, o fracionamento e a pesagem diária de todos os resíduos sólidos gerados na merenda e nas salas de aula, além de monitorarem o consumo de água e energia elétrica da escola. A partir do diagnóstico individualizado das falhas operacionais cotidianas, os alunos redigem coletivamente propostas técnicas de eficiência energética, compostagem de matéria orgânica e logística reversa que negociam diretamente com as direções e conselhos escolares, exercitando na prática a governança democrática e o consumo consciente responsável.
- Mapeamento e Cartografia Social de Vulnerabilidades Ambientais do Bairro: Os alunos realizam expedições de campo orientadas e entrevistas estruturadas com moradores do entorno da escola para identificar focos de descarte irregular de lixo, rios urbanos canalizados invisibilizados ou poluídos, áreas de encostas sujeitas a deslizamentos decorrentes de chuvas extremas e carência crônica de arborização e áreas verdes públicas de lazer. A investigação deságua na formulação conjunta de cartas de reivindicação técnica detalhadas e planos de intervenção urbanística que os estudantes protocolam pessoalmente nas Câmaras de Vereadores e Prefeituras locais, experimentando as ferramentas constitucionais da cidadania ativa e da litigância estratégica socioambiental.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

O PARADIGMA DO BIOCENTRISMO: CAMINHOS PARA A COEXISTÊNCIA HARMONIOSA

A superação definitiva dos impasses do Antropoceno e a restauração de nossa relação metabólica saudável com a biosfera exigem um profundo esforço de imaginação ética e reestruturação institucional, sintetizado na transição paradigmática do antropocentrismo predatório em direção ao biocentrismo crítico. O antropocentrismo colocou o ser humano fora e acima da natureza, tratando-o como o governante déspota e proprietário absoluto de uma engrenagem mecânica cega criada para satisfazer os seus caprichos de consumo suntuoso de curto prazo. O biocentrismo inverte essa pirâmide hierárquica destrutiva, posicionando a espécie humana como um filamento sutil pertencente à complexa teia da vida, onde a sobrevivência do todo é a condição primeira e irrevogável para a integridade de cada parte individual.

Esta mudança existencial demanda o abandono imediato da cultura da obsolescência programada e do consumo descartável que alimenta os motores das finanças globais corporativas. Urge redesenhar as matrizes de produção industrial à luz da economia circular, inspirando as cadeias logísticas nos ecossistemas florestais naturais, onde o conceito de "lixo" ou "resíduo" simplesmente não existe: o subproduto de um processo industrial deve converter-se obrigatoriamente na matéria-prima purificada e de alto valor nutricional ou técnico para o processo produtivo subsequente.

Paralelamente, a governança global deve acelerar de maneira corajosa e contínua a transição justa de suas matrizes energéticas baseadas em combustíveis fósseis poluentes em direção a sistemas descentralizados e acessíveis baseados em energias limpas e renováveis (solar fotovoltaica, eólica, biomassa e hidrogênio verde), assegurando reparações financeiras históricas internacionais (*justiça climática*) aos povos e nações do Sul Global que, embora historicamente tenham contribuído de forma ínfima para o acúmulo de carbono na atmosfera, sofrem desproporcionalmente as consequências mais trágicas e destrutivas das inundações, secas e elevações oceânicas provocadas pelo aquecimento global.

No plano individual e subjetivo, a reconexão biocêntrica cura a humanidade de sua profunda "cegueira botânica" e da solidão existencial urbana que caracteriza a modernidade tardia hiperconectada de consumo. Reaprender a escutar a paisagem sonora dos ventos e pássaros, a cultivar a paciência de acompanhar os ciclos de crescimento da terra, a respeitar os corpos hídricos comuns e a perceber o parentesco evolutivo que nos une às demais espécies animais e vegetais do planeta abre canais de regeneração psicológica, sensibilidade estética e alegria afetiva profunda. A sustentabilidade deixa de ser percebida como um catálogo punitivo de restrições ou

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

renúncias ascéticas e passa a ser vivida como o resgate da abundância real, fundada na dignidade do necessário, na fraternidade entre os povos, no respeito às alteridades ecológicas e na comunhão amorosa com a beleza viva da Terra.

CONCLUSÃO

A investigação interdisciplinar, filosófica e pedagógica desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a análise de nossa relação com a natureza transcende os limites de uma mera discussão científica técnica ou de um conjunto de boas práticas ecológicas utilitárias de etiqueta urbana de consumo. Trata-se do debate central de nosso tempo histórico, um imperativo político, ético e civilizatório inalienável do qual depende de forma direta e imediata a própria viabilidade do projeto humano coletivo no planeta e a preservação do solo factual biológico básico que sustenta a vida na biosfera.

Como restou amplamente demonstrado ao longo desta reflexão teórica, a trajetória civilizatória ocidental moderna — estruturada sobre as premissas mecânicas do dualismo cartesiano e alimentada pelo imperativo econômico do crescimento infinito e do lucro de curto prazo — promoveu uma violenta e profunda ruptura metabólica na teia da vida. A coisificação da natureza, despojada de sua agência, dignidade e direitos intrínsecos e convertida em um mero almoxarifado de mercadorias inertes e sumidouro gratuito de poluição, cobrou o preço geológico de nos arremessar na crise complexa do Antropoceno, onde o tensionamento perigoso dos limites planetários ameaça disparar pontos de não retorno irreversíveis de instabilidade biônica e climática planetária crônica.

A superação desse cenário de vulnerabilidade existencial exige uma radical e corajosa revolução copernicana nas instâncias políticas, jurídicas, subjetivas e pedagógicas da sociedade contemporânea. O texto legal e progressista do ordenamento jurídico latino-americano que reconhece a natureza como sujeito constitucional de direitos e as balizas transversais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estimulam o letramento ecológico crítico oferecem os marcos estruturais para que a escola e a comunidade realizem a transição indispensável do antropocentrismo predatório arrogante em direção ao biocentrismo ético crítico.

Os saberes ecológicos tradicionais dos povos originários, expressos no paradigma do Bem Viver, e a sensibilidade relacional das teorias ecofeministas fornecem o repositório poético e metodológico para desarmar os automatismos da maquiagem verde corporativa (*greenwashing*), reinserindo o metabolismo das sociedades humanas nos ciclos fechados e inteligentes da

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

economia circular e da transição energética justa baseada em fontes limpas e renováveis ecológicas.

Ao promover espaços pedagógicos de práxis escolar transformadora em que os estudantes se apropriam criticamente de seus territórios locais, desnaturalizando as assimetrias do racismo ambiental e as violências da exclusão infraestrutural, a educação cumpre sua função social freiriana mais nobre e generosa: a humanização do mundo e a libertação dos sujeitos das amarras da cegueira botânica e da passividade consumista massificada.

Reconhecer que o destino da humanidade é indissociável da integridade do solo, da potabilidade dos rios e oceanos, da estabilidade química da atmosfera e da beleza soberana de cada criatura viva que habita a biosfera é o passo elementar para a edificação de uma cidadania planetária madura. Ao harmonizar o desenvolvimento técnico às exigências perpétuas da justiça ecológica e da solidariedade intergeracional, o ser humano abandonará a postura anacrônica de déspota predatório e assumirá a dignidade cósmica de guardião e tecedor consciente do futuro comum e fraterno da vida na Terra.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2014. (Abordando o conceito de paisagem sonora e ecologia acústica do entorno escolar).

BRASIL. Constituição da República Feminina do Brasil de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Artigo 225 (Do Meio Ambiente). Brasília, DF, 1988.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KRENAK, Ailton. Ideias para Adiar o Fim do Mundo. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAYARGUES, Philippe Pomier (Org.). Manifesto da Educação Ambiental Crítica. São Paulo: Cortez, 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental Crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. A Ecologia Pluralista das Mídias: Do analógico ao pós-digital. São Paulo: Paulus, 2023.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

SHIVA, Vandana. Tempos Monoculturais: A biopirataria e a mercantilização da vida e da natureza. Tradução de Cristina Cavalcanti. São Paulo: Gaia, 2001. (Obra estrangeira clássica amplamente traduzida, editada e referenciada nas humanidades ambientais nacionais).

WISNIK, José Miguel. O Som e o Sentido: Uma outra história das músicas. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

QUAIS TEMAS E CONCEITOS IMPORTANTES PARA ASSEGURAR NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA?

Autor(a): Giselle Boni Bolognesi

Resumo: A expansão das tecnologias digitais e dos meios de comunicação transformou as formas de aprender, comunicar e participar da sociedade. Este artigo discute temas e conceitos essenciais ao currículo de Educação Digital e Midiática, considerando as necessidades contemporâneas e as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Defende-se uma abordagem articulada de cultura e letramento digital, educação midiática, cidadania, segurança, privacidade, proteção de dados, pensamento crítico, informação e desinformação, comunicação, produção de conteúdos, ética, direitos autorais, inteligência artificial e participação social. Destaca-se também a inclusão e a equidade digital, diante das diferentes condições de acesso e aprendizagem dos estudantes. A formação não deve limitar-se ao uso operacional de ferramentas, mas promover avaliação crítica das informações e participação consciente nos ambientes digitais. Conclui-se que o currículo precisa integrar conhecimentos técnicos, críticos, éticos, sociais e culturais, contribuindo para a formação integral e o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Educação Digital; Educação Midiática; Cidadania Digital.

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais passaram a ocupar um espaço significativo na vida social, cultural, econômica e educacional. Computadores, smartphones, redes sociais, plataformas digitais, aplicativos, mecanismos de busca, jogos eletrônicos, serviços de streaming e ferramentas de inteligência artificial fazem parte das experiências cotidianas de crianças, adolescentes e adultos. Paralelamente, os meios de comunicação passaram por profundas transformações, permitindo que qualquer usuário não apenas consuma informações, mas também produza, edite e compartilhe conteúdos.

Essa realidade produz novas possibilidades para a educação, mas também apresenta desafios. O estudante contemporâneo encontra diariamente uma quantidade elevada de

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

informações, muitas delas produzidas sem critérios claros de qualidade ou confiabilidade. Notícias, publicidade, opiniões, conteúdos de entretenimento, discursos políticos, mensagens comerciais e informações científicas podem circular simultaneamente em uma mesma plataforma. Nesse contexto, saber utilizar uma tecnologia não significa necessariamente saber utilizá-la de maneira adequada.

A escola possui, portanto, uma responsabilidade importante na formação de sujeitos capazes de compreender e participar criticamente da cultura digital. Essa formação não pode restringir-se ao ensino de procedimentos técnicos, como utilizar um editor de texto, realizar uma pesquisa na internet ou criar uma apresentação. É necessário desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam compreender como as tecnologias funcionam, como as informações circulam, como os conteúdos são produzidos e quais consequências podem decorrer das ações realizadas nos ambientes digitais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa necessidade ao incluir a cultura digital entre suas competências gerais. A Competência Geral 5 estabelece a importância de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética. Dessa forma, a cultura digital deve ser entendida como parte da formação integral dos estudantes.

Diante desse cenário, surge uma questão fundamental: quais temas e conceitos devem ser assegurados em um currículo de Educação Digital e Midiática? O presente artigo busca discutir essa questão, apresentando elementos que podem contribuir para a construção de uma proposta curricular ampla, crítica e adequada às necessidades da sociedade contemporânea.

EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA: UMA CONCEPÇÃO AMPLIADA

A primeira questão a ser considerada é a própria definição de Educação Digital e Midiática. O conceito não deve ser reduzido ao aprendizado de ferramentas ou dispositivos. A competência digital envolve conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem ao indivíduo utilizar as tecnologias de maneira consciente e adequada.

Silva e Behar (2019) destacam que o conceito de competência digital apresenta diferentes abordagens, mas está relacionado à mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para a utilização das tecnologias digitais. Essa compreensão é importante porque demonstra que a competência não se resume ao domínio operacional de determinada ferramenta.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A educação midiática, por sua vez, está relacionada à capacidade de acessar, analisar, interpretar, avaliar e produzir conteúdos em diferentes meios e linguagens. O estudante precisa compreender que as mensagens midiáticas são produzidas a partir de determinadas escolhas, objetivos, contextos e perspectivas.

Assim, Educação Digital e Educação Midiática são dimensões complementares. Enquanto a primeira envolve a relação ampla do sujeito com as tecnologias digitais, a segunda enfatiza a relação com as informações, as linguagens, os meios de comunicação e os conteúdos que circulam socialmente.

Um currículo adequado deve integrar essas dimensões. Não basta ensinar o estudante a utilizar uma rede social sem discutir privacidade, publicidade, algoritmos, exposição de dados e responsabilidade. Da mesma forma, não basta ensinar a identificar uma notícia falsa sem discutir como as informações são produzidas, distribuídas e consumidas.

CULTURA DIGITAL E LETRAMENTO DIGITAL

Um dos primeiros temas a serem assegurados no currículo é a cultura digital. Ela envolve os modos de viver, comunicar, aprender, produzir e participar socialmente mediados pelas tecnologias digitais.

A cultura digital não é simplesmente a presença de equipamentos tecnológicos na sociedade. Ela envolve mudanças nos hábitos, nas relações sociais, nas formas de trabalho, nos processos de comunicação e na produção de conhecimento.

O letramento digital está diretamente relacionado a essa dimensão. Ser letrado digitalmente significa possuir condições para utilizar tecnologias, linguagens e recursos digitais em diferentes situações sociais.

No ambiente escolar, isso pode envolver desde a realização de pesquisas e produção de textos digitais até a criação de vídeos, podcasts, apresentações, infográficos e outros conteúdos multimodais. Entretanto, essas práticas precisam estar acompanhadas de reflexão crítica.

O estudante deve compreender, por exemplo, que diferentes ferramentas possuem diferentes finalidades e que a escolha de uma tecnologia precisa considerar o objetivo da atividade. Deve também aprender a organizar arquivos, utilizar senhas seguras, reconhecer ambientes confiáveis e compreender princípios básicos de segurança digital.

Portanto, cultura digital e letramento digital devem constituir uma base curricular que permita

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

ao estudante compreender o ambiente em que está inserido e atuar nele com autonomia.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E LEITURA CRÍTICA DA INFORMAÇÃO

Outro eixo essencial é a educação midiática. Em uma sociedade marcada pela intensa circulação de informações, é fundamental que os estudantes desenvolvam capacidade de análise crítica dos conteúdos que recebem.

Isso inclui aprender a diferenciar fato, opinião, interpretação, publicidade, sátira e informação jornalística. Também é importante verificar autoria, data, fonte, evidências e contexto de determinado conteúdo.

A escola pode trabalhar, por exemplo, com diferentes notícias sobre um mesmo acontecimento, comparando títulos, imagens, fontes consultadas e formas de apresentação. Essa prática permite compreender que a maneira como uma informação é apresentada pode influenciar sua interpretação.

Silva e Borges (2020), ao analisarem a relação entre a BNCC e as competências infocomunicacionais, identificam aproximações entre as orientações curriculares e dimensões relacionadas ao acesso, uso, avaliação e produção de informações.

A educação midiática deve também abordar a publicidade. Os estudantes precisam reconhecer estratégias de persuasão utilizadas em anúncios, vídeos, redes sociais e conteúdos produzidos por influenciadores. É importante compreender que determinados conteúdos podem misturar entretenimento, informação e publicidade.

Outro aspecto essencial é a análise das imagens. Fotografias, vídeos, memes e outras formas de comunicação visual também transmitem mensagens e podem ser editados ou manipulados. O estudante precisa desenvolver capacidade de interpretar criticamente diferentes linguagens.

INFORMAÇÃO, DESINFORMAÇÃO E PENSAMENTO CRÍTICO

A desinformação constitui um dos desafios mais relevantes da sociedade conectada. A velocidade de circulação de conteúdos digitais permite que uma informação seja compartilhada milhares de vezes antes que sua veracidade seja analisada.

Por isso, o currículo deve assegurar conhecimentos relacionados à avaliação da informação. Os estudantes precisam aprender estratégias de verificação, como consultar fontes originais,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

comparar informações, verificar datas, identificar autoria e procurar evidências.

Mais importante do que ensinar listas de sites de checagem é desenvolver uma postura investigativa. O estudante deve aprender a questionar a origem de uma informação e compreender que conteúdos muito compartilhados não são necessariamente verdadeiros.

O pensamento crítico deve atravessar todo o currículo de Educação Digital e Midiática. Isso significa desenvolver a capacidade de formular perguntas, identificar argumentos, reconhecer evidências, comparar perspectivas e revisar conclusões diante de novas informações.

Essa competência possui importância não apenas acadêmica, mas também social. Uma sociedade democrática depende de cidadãos capazes de participar de debates públicos com base em informações e argumentos.

CIDADANIA DIGITAL E ÉTICA

A cidadania digital deve constituir outro eixo fundamental. Ela envolve direitos, deveres, responsabilidades e formas de participação social nos ambientes digitais.

Os estudantes precisam compreender que suas ações na internet podem produzir consequências para outras pessoas. Comentários ofensivos, divulgação de imagens sem autorização, exposição de informações pessoais, cyberbullying e compartilhamento irresponsável de conteúdos são exemplos de situações que devem ser discutidas pedagogicamente.

A ética digital envolve respeito, responsabilidade, empatia e reconhecimento dos direitos de outras pessoas.

O currículo também deve discutir a identidade digital. Os estudantes precisam compreender que informações publicadas na internet podem permanecer disponíveis por longos períodos e contribuir para a construção de sua presença digital.

A escola pode desenvolver atividades que problematizem situações cotidianas, como o compartilhamento de fotografias, o uso de grupos de mensagens, a publicação de comentários e a participação em redes sociais. O objetivo não deve ser apenas estabelecer proibições, mas desenvolver capacidade de decisão responsável.

PRIVACIDADE, PROTEÇÃO DE DADOS E SEGURANÇA DIGITAL

A privacidade e a proteção de dados constituem temas indispensáveis em um currículo contemporâneo. Crianças e adolescentes utilizam diversos serviços digitais que coletam

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

informações sobre seus usuários.

Nesse contexto, os estudantes devem compreender conceitos básicos relacionados a dados pessoais, senhas, autenticação, permissões de aplicativos, golpes digitais e segurança de contas.

A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, constitui importante referência nacional para esse debate. Embora sua compreensão jurídica completa seja complexa, princípios básicos podem ser trabalhados de maneira adequada à faixa etária.

As atividades escolares podem abordar perguntas como: quais informações pessoais são solicitadas por determinado aplicativo? Por que um serviço precisa desses dados? Quem pode ter acesso a eles? Como proteger uma conta?

Também é importante discutir práticas de segurança, como utilização de senhas fortes, cuidado com links suspeitos e proteção de dispositivos.

A segurança digital não deve ser ensinada somente como uma lista de regras. É necessário desenvolver consciência sobre os riscos e capacidade de tomar decisões diante de situações novas.

DIREITOS AUTORAIS, AUTORIA E PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS

O currículo também deve contemplar autoria e direitos autorais. A facilidade de copiar, baixar e compartilhar conteúdos digitais pode criar a falsa impressão de que tudo aquilo que está disponível na internet pode ser utilizado livremente.

Os estudantes precisam aprender a citar fontes, reconhecer autores, respeitar licenças e produzir conteúdos de maneira responsável. Essa aprendizagem pode ser integrada a projetos de pesquisa, produção audiovisual, podcasts, blogs e apresentações.

Ao mesmo tempo, é importante estimular a autoria dos estudantes. Eles devem ser produtores de conhecimento e não apenas consumidores de conteúdos.

A produção digital pode desenvolver criatividade, comunicação, colaboração e autonomia. Um projeto de podcast, por exemplo, pode envolver pesquisa, elaboração de roteiro, gravação, edição, revisão e publicação. Nesse processo, diversas competências são mobilizadas.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E NOVAS TECNOLOGIAS

A inteligência artificial tornou-se um tema indispensável para um currículo de Educação Digital e Midiática contemporâneo. Ferramentas capazes de produzir textos, imagens, áudios e

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

outros conteúdos estão cada vez mais presentes em diferentes áreas.

A escola precisa ensinar os estudantes a compreender essas tecnologias de maneira crítica. Isso inclui discutir possibilidades, limitações, riscos, autoria, privacidade e confiabilidade dos resultados produzidos.

É importante compreender que uma ferramenta de inteligência artificial pode produzir respostas incorretas ou apresentar informações sem base adequada. Portanto, o uso dessas ferramentas deve estar associado à verificação das informações e ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Também é necessário discutir a diferença entre utilizar uma ferramenta como apoio à aprendizagem e simplesmente substituir o processo de pensar, pesquisar e produzir.

A inteligência artificial pode ser utilizada pedagogicamente para estimular perguntas, revisão, comparação e criatividade, desde que exista orientação adequada e que os estudantes mantenham participação intelectual no processo.

ALGORITMOS, PLATAFORMAS E ECONOMIA DA ATENÇÃO

Outro conjunto de conceitos que merece espaço no currículo está relacionado aos algoritmos e às plataformas digitais.

Muitos estudantes utilizam redes sociais, mecanismos de busca e serviços de streaming sem compreender como os conteúdos são selecionados e recomendados.

É importante introduzir, de acordo com a idade dos estudantes, conceitos como algoritmo, recomendação, personalização e coleta de dados.

A compreensão desses mecanismos permite perceber que a experiência digital não é necessariamente igual para todos os usuários. Diferentes pessoas podem receber diferentes conteúdos em função de suas interações anteriores e de outros critérios utilizados pelas plataformas.

Esse conhecimento também ajuda a compreender o fenômeno da chamada economia da atenção, na qual diferentes serviços digitais competem pela atenção dos usuários.

O currículo pode estimular os estudantes a refletirem sobre seu próprio comportamento digital: quanto tempo passam diante das telas, quais conteúdos costumam consumir, como as notificações influenciam sua atenção e como selecionam aquilo que acompanham.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

COMUNICAÇÃO, COLABORAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DIGITAL

A comunicação digital deve ser outro componente curricular. Os estudantes precisam compreender que diferentes espaços digitais possuem diferentes normas de comunicação.

Escrever uma mensagem em um grupo familiar é diferente de elaborar um texto acadêmico ou publicar uma informação em uma plataforma pública.

A competência comunicativa envolve adequação da linguagem, respeito ao interlocutor, clareza e responsabilidade.

Também deve ser valorizada a colaboração. Ferramentas digitais permitem produção coletiva de documentos, projetos, apresentações e outros conteúdos. Essas práticas podem favorecer o desenvolvimento da cooperação e da responsabilidade compartilhada.

A participação digital pode ainda ser relacionada à cidadania. Os estudantes podem utilizar recursos digitais para pesquisar problemas da comunidade, desenvolver campanhas educativas e propor soluções para questões locais.

INCLUSÃO E EQUIDADE DIGITAL

Nenhum currículo de Educação Digital e Midiática estará completo sem considerar a inclusão e a equidade.

Os estudantes não possuem necessariamente as mesmas condições de acesso à internet, equipamentos e ambientes de aprendizagem. Dessa forma, a escola possui papel importante na redução das desigualdades digitais.

A inclusão também envolve acessibilidade. Recursos digitais precisam considerar estudantes com diferentes necessidades, garantindo condições de participação.

Além do acesso físico aos equipamentos, é necessário considerar a qualidade do acesso e as oportunidades de uso. Possuir um celular não significa necessariamente possuir condições adequadas para realizar uma pesquisa escolar ou produzir um trabalho digital complexo.

Portanto, políticas educacionais voltadas à Educação Digital precisam combinar infraestrutura, conectividade, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas.

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO

A implementação de um currículo de Educação Digital e Midiática depende diretamente da formação dos professores.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Os docentes precisam compreender não somente como utilizar ferramentas, mas como integrá-las aos objetivos de aprendizagem. Também precisam estar preparados para discutir temas como desinformação, segurança, ética, inteligência artificial e cidadania digital.

A formação continuada deve favorecer experimentação, reflexão e troca de experiências. Não é necessário que todos os professores dominem todas as ferramentas existentes. É mais importante que desenvolvam capacidade para avaliar recursos, escolher aqueles adequados aos objetivos pedagógicos e orientar os estudantes.

A integração curricular também deve ser interdisciplinar. A Educação Digital e Midiática não precisa necessariamente constituir uma disciplina isolada. Ela pode atravessar diferentes componentes curriculares.

Em Língua Portuguesa, pode-se trabalhar leitura crítica de notícias e produção de podcasts. Em Matemática, análise de gráficos e dados encontrados na internet. Em História, estudo da evolução dos meios de comunicação. Em Ciências, avaliação da confiabilidade de informações científicas. Em Arte, produção e análise de conteúdos audiovisuais.

CONCLUSÃO

A construção de um currículo de Educação Digital e Midiática constitui uma necessidade diante das transformações provocadas pelas tecnologias digitais e pela intensa circulação de informações na sociedade contemporânea.

Os temas a serem assegurados não devem limitar-se ao ensino operacional de computadores, celulares ou aplicativos. É necessário construir uma proposta curricular ampla, capaz de integrar conhecimentos técnicos, informacionais, comunicacionais, éticos, sociais e culturais.

Entre os principais conceitos que devem compor essa formação destacam-se cultura digital, letramento digital, educação midiática, pensamento crítico, informação e desinformação, cidadania digital, ética, privacidade, proteção de dados, segurança digital, direitos autorais, autoria, inteligência artificial, algoritmos, comunicação, colaboração e inclusão digital.

A BNCC oferece uma referência importante ao reconhecer a cultura digital como uma das competências gerais da Educação Básica. Entretanto, a efetivação dessa proposta depende de condições concretas de implementação, especialmente formação docente, infraestrutura, conectividade e elaboração de práticas pedagógicas adequadas.

É igualmente necessário compreender que as tecnologias não devem ser utilizadas como

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

finalidade em si mesmas. O objetivo da Educação Digital e Midiática é formar sujeitos capazes de utilizar as tecnologias para aprender, comunicar-se, criar, participar e resolver problemas, mas também capazes de reconhecer seus limites, riscos e impactos.

Nesse sentido, o currículo precisa preparar os estudantes para uma participação ativa e responsável na sociedade digital. Eles devem ser capazes de avaliar informações, reconhecer diferentes perspectivas, proteger seus dados, respeitar os direitos de outras pessoas, produzir conteúdos e utilizar novas tecnologias de maneira ética.

A Educação Digital e Midiática representa, portanto, uma dimensão essencial da formação integral. Mais do que ensinar ferramentas, trata-se de desenvolver autonomia, pensamento crítico, responsabilidade e capacidade de participação. Em uma sociedade na qual grande parte da experiência humana é mediada por tecnologias e meios digitais, formar cidadãos críticos e responsáveis significa também ensiná-los a compreender e transformar, de maneira consciente, os ambientes digitais dos quais fazem parte.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

MACHADO, Aline Alvares; AMARAL, Marília Abrahão. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum. Ciência & Educação (Bauru), v. 27, 21034, 2021.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

SILVA, Daniela de Assis; BORGES, Jussara. Base Nacional Comum Curricular e competências infocomunicacionais: uma análise de correlação. Intercom: Revista Brasileira de Ciências

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

da Comunicação, v. 43, n. 3, 2020.

SILVA, Ketia Kellen Araújo da; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. Educação em Revista, v. 35, e209940, 2019.

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

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

O QUE FAZ PARTE DO MEIO AMBIENTE? UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR, SISTÊMICA E JURÍDICA DA COMPLEXIDADE AMBIENTAL

Autor(a): Mayara Caetano Pereira

Resumo: O presente artigo analisa a abrangência conceitual e as dimensões estruturais que compõem o meio ambiente, superando a visão reducionista e naturalista que o limita aos elementos da fauna e da flora silvestres. Investigam-se as interações dinâmicas entre os fatores bióticos, abióticos, culturais e artificiais que integram a biosfera e os espaços antropizados. O estudo discute as bases teóricas da ecologia política e da teoria geral dos sistemas, demonstrando como as atividades humanas reconfiguraram a paisagem global, dando origem ao Antropoceno. Por meio de uma revisão bibliográfica de caráter interdisciplinar, articulada com o ordenamento jurídico nacional brasileiro — com destaque para a Lei da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) e a Constituição Federal de 1988 —, o trabalho categoriza o meio ambiente em quatro vertentes fundamentais: natural, artificial, cultural e do trabalho. Conclui-se que o meio ambiente é uma totalidade sistêmica e relacional indivisível, cuja preservação exige um letramento ecológico crítico e a superação da dicotomia excludente entre humanidade e natureza.

Palavras-chave: Meio Ambiente. Visão Sistêmica. Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

Definir o que faz parte do meio ambiente constitui um dos desafios conceituais mais urgentes e complexos da contemporaneidade. No imaginário social e no senso comum, consolidou-se uma visão historicamente reducionista que associa o termo quase que exclusivamente aos cenários de natureza intocada: florestas tropicais densas, rios cristalinos, oceanos profundos e animais silvestres ameaçados de extinção. Sob esse prisma ingênuo e romântico, o meio ambiente é interpretado como um espaço exterior, uma realidade física distante e bucólica da qual o ser humano urbano, cercado de asfalto, concreto e tecnologia de ponta, estaria temporariamente apartado ou da qual funcionaria apenas como um espectador ou agressor externo.

No entanto, a ciência ecológica moderna, a sociologia ambiental, a filosofia e o próprio

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

ordenamento jurídico-normativo implodiram essa perspectiva dualista. Investigar a anatomia do meio ambiente exige compreender que ele não se limita ao biológico ou ao puramente natural. O meio ambiente é uma teia relacional contínua, uma totalidade sistêmica integrada por elementos de ordens física, química, biológica, mas também social, cultural, urbana e econômica. As cidades hiperconectadas, as indústrias, os monumentos históricos, as plantações agrícolas e os próprios ambientes de trabalho são partes constituintes e indissociáveis do meio ambiente global, uma vez que todas as instâncias da ação humana operam modificações fluxos de matéria, energia e bens simbólicos que alteram a biosfera terrestre.

A necessidade de se aprofundar essa discussão acentua-se pela consolidação definitiva do Antropoceno — época geológica em que os impactos das atividades humanas adquiriram uma escala planetária de tal magnitude que passaram a governar e desorganizar os ciclos climáticos, hídricos e biogeoquímicos da Terra. Diante de emergências complexas como o aquecimento global, a poluição por microplásticos em ecossistemas urbanos e a perda acelerada de biodiversidade, o isolamento artificial entre o mundo dos homens (a cultura) e o mundo da natureza (a biologia) mostra-se cientificamente disfuncional e filosoficamente insustentável.

O objetivo deste artigo é oferecer uma análise abrangente, conceitual e epistemológica sobre o que faz parte do meio ambiente. O texto estruturar-se-á em eixos fundamentais. Inicialmente, serão delimitadas as fronteiras teóricas da visão sistêmica aplicada ao meio ambiente. Na sequência, examina-se a taxonomia jurídica brasileira, desdobrando as dimensões do meio ambiente natural, artificial, cultural e do trabalho, conforme as premissas da Constituição Federal de 1988 e da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA). O terceiro bloco abordará as interfaces entre os fatores bióticos e abióticos e as interrupções de fluxos de energia. Por fim, serão discutidos os desafios do letramento ecológico nas escolas contemporâneas e a importância de uma pedagogia que recuse o antropocentrismo predatório, apontando caminhos para a consolidação de uma cidadania planetária fraterna e sustentável.

A EPISTEMOLOGIA SISTÊMICA: SUPERANDO A VISÃO REDUCIONISTA

Para compreender a totalidade do que integra o meio ambiente, é imperativo recorrer à virada paradigmática promovida pela Teoria Geral dos Sistemas na segunda metade do século XX. Sob essa ótica, o meio ambiente deixa de ser compreendido como uma coleção estática de objetos isolados (uma lista de plantas, minerais e animais) e passa a ser analisado como um ecossistema

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

complexo — um conjunto de elementos interdependentes em permanente estado de interação dinâmica, onde o todo é qualitativamente diferente e superior à simples soma das partes individuais.

A ecologia de sistemas demonstra que qualquer alteração sutil em um componente do sistema propaga-se por meio de reações em cadeia por toda a rede relacional. A extinção de uma espécie de inseto polinizador em uma floresta não afeta apenas a reprodução daquela planta específica; altera a oferta de frutos para aves e pequenos mamíferos, modifica a estrutura do solo devido à perda de cobertura vegetal e pode comprometer o abastecimento hídrico de uma comunidade humana situada a quilômetros de distância. O meio ambiente é, portanto, o fluxo: uma dança permanente de trocas de energia, regida pelas leis da termodinâmica, onde a matéria circula continuamente entre os reinos mineral, vegetal e animal.

O SER HUMANO COMO COMPONENTE INTERNO DA BIOSFERA

A superação do dualismo cartesiano — que cindiu historicamente o mundo entre a *res cogitans* (o pensamento humano) e a *res extensa* (a natureza mecânica inanimada a ser explorada) — é a pré-condição filosófica para responder o que faz parte do meio ambiente. O ser humano não está *no* meio ambiente; ele *é* meio ambiente. Biologicamente, a espécie humana depende das mesmas tônicas ecossistêmicas que sustentam os microrganismos mais primitivos: a composição química estável da atmosfera, a potabilidade da água e a fertilidade dos solos.

Cultural e tecnologicamente, a humanidade atua como o principal agente modificador do ambiente natural, gerando uma nova camada de complexidade sobreposta à biosfera: a tecnosfera ou antrosfera. As redes de telecomunicações, as malhas rodoferroviárias, as metrópoles globais e os oceanos de dados digitais que caracterizam a sociedade contemporânea não são excrescências exógenas ao planeta, mas manifestações da capacidade metabólica de uma espécie animal hiperdesenvolvida. Integrar a ação humana na definição de meio ambiente é indispensável para evitar uma ecologia ingênua que tenta proteger a natureza isolando-a dos processos sociais, econômicos e políticos que a redesenham diariamente.

A CLASSIFICAÇÃO JURÍDICA DO MEIO AMBIENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO

No cenário institucional e jurídico brasileiro, o conceito de meio ambiente recebeu uma das construções doutrinárias mais avançadas e robustas do direito comparado internacional. A Lei Federal nº 6.938/1981, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), antecipando-se ao próprio texto constitucional, ofereceu em seu artigo 3º, inciso I, uma definição legal de caráter

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

sistêmico e relacional:

"Meio ambiente: o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas."

A partir dessa definição ampla e dos mandamentos consagrados no artigo 225 da Constituição Federal de 1988, a doutrina jurídica nacional consolidou a divisão do meio ambiente em quatro vertentes ou dimensões integradas, demonstrando que a proteção ecológica brasileira abrange tanto a floresta intocada quanto a segurança do trabalhador na fábrica e o patrimônio histórico das cidades coloniais.

MEIO AMBIENTE NATURAL OU FÍSICO

O meio ambiente natural constitui o substrato biológico e abiótico clássico que serve de solo para a existência de todas as espécies. É composto pela atmosfera (o ar e o equilíbrio climático), pela hidrosfera (as águas doces, salobras e marinhas), pela litosfera (o solo, o subsolo e os minerais) e pela biosfera propriamente dita (a fauna, a flora e os reinos dos fungos e microrganismos). A tutela jurídica dessa dimensão visa à preservação dos processos ecológicos essenciais, à manutenção do patrimônio genético das espécies e à integridade dos biomas nacionais (como a Amazônia, o Cerrado, a Mata Atlântica, a Caatinga, o Pantanal e os Pampas) frente à expansão das fronteiras agropecuárias e extrativistas industriais.

MEIO AMBIENTE ARTIFICIAL OU URBANO

O meio ambiente artificial é o espaço edificado, transformado e construído diretamente pela ação intencional do ser humano por meio da técnica e da arquitetura. Ele é representado pelas cidades, zonas urbanas, edifícios, praças públicas, ruas, redes de saneamento básico e sistemas de iluminação e transporte. A inclusão das metrópoles na definição jurídica de meio ambiente é um avanço crucial, uma vez que a esmagadora maioria da população brasileira e mundial habita os centros urbanos. Proteger o meio ambiente artificial significa assegurar o direito a cidades sustentáveis, ao ordenamento territorial planejado (através do Estatuto da Cidade), à mobilidade urbana digna e à mitigação de patologias urbanas como as ilhas de calor, as enchentes crônicas, a poluição visual e a poluição sonora.

MEIO AMBIENTE CULTURAL

O meio ambiente cultural compreende o conjunto de bens, manifestações, saberes e monumentos que carregam valor histórico, artístico, arqueológico, paisagístico e imaterial, testemunhando a identidade, a memória e a criatividade de um povo ao longo das gerações. Fazem parte dessa dimensão tanto os centros históricos coloniais tombados (como Ouro Preto, Olinda ou

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Pelourinho) e os sítios arqueológicos primitivos, quanto os bens imateriais da cultura popular brasileira, como o samba de roda, o frevo, as festas juninas, os cultos sincréticos e os modos tradicionais de produção de alimentos e artesanatos. O meio ambiente cultural reconhece que a paisagem humana é indissociável da beleza natural, e que preservar a memória histórica de uma comunidade é tão vital para a sua sobrevivência digna quanto proteger as espécies de árvores de seu território.

MEIO AMBIENTE DO TRABALHO

O meio ambiente do trabalho é constituído pelo complexo de lugares, máquinas, ferramentas, ritmos e dinâmicas onde o ser humano desempenha suas atividades laborais cotidianas, sejam elas fabris, agrícolas, de serviços ou digitais. Esta dimensão ganha centralidade porque o indivíduo passa a maior parte de sua vida adulta ativa imerso nas condições do ambiente de trabalho. A proteção a esse nicho visa garantir a dignidade humana do trabalhador por meio do controle e eliminação de riscos químicos, físicos e biológicos, assegurando a salubridade acústica, a qualidade do ar nas minas e fábricas, o respeito à ergonomia física e a prevenção de síndromes de esgotamento psicológico crônico (*burnout*). O meio ambiente laboral saudável é um direito constitucional que une de forma simbiótica o direito do trabalho e o direito ambiental.

A TRAMA ECOLÓGICA: FATORES BIÓTICOS E ABIÓTICOS EM INTERAÇÃO

Para além das categorizações técnico-jurídicas, a compreensão do que faz parte do meio ambiente apoia-se cientificamente sobre a interação perpétua entre os fatores bióticos e os fatores abióticos do planeta. Os fatores bióticos abrangem a totalidade dos seres vivos que habitam a biosfera: as plantas produtoras primárias fotossintetizantes, os animais consumidores de diferentes ordens tróficas e os fungos e bactérias decompositores que fecham o ciclo da matéria orgânica reciclada.

Os fatores abióticos constituem o suporte físico-químico inanimado que estabelece as condições de contorno ambientais limitantes para a sobrevivência da vida: a radiação solar (luz e energia térmica), a temperatura média global, o regime de chuvas e umidade atmosférica, a pressão barométrica, a composição dos gases do ar e as características minerais e de pH dos solos e oceanos. A vida não flutua de forma autônoma sobre a matéria inanimada; os seres vivos modificam e são permanentemente moldados pelas forças abióticas circundantes, operando o que a biogeoquímica chama de coevolução do planeta.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

O CONCEITO DE TEIA DA VIDA E OS SERVIÇOS ECOSSISTÊMICOS

A intrincada malha de conexões entre os fatores bióticos e abióticos gera uma infraestrutura oculta indispensável para a manutenção econômica das sociedades humanas: os chamados serviços ecossistêmicos (ou serviços ambientais). Os serviços ecossistêmicos dividem-se classicamente em quatro eixos de atuação ecológica:

- Serviços de Provisão: O fornecimento direto de recursos materiais básicos como alimentos, água potável, madeira para construção, fibras têxteis e princípios ativos vegetais para a produção de medicamentos farmacêuticos.
- Serviços de Regulação: O controle automático exercido pela natureza sobre os equilíbrios do planeta, como o sequestro de carbono realizado pelas florestas tropicais para mitigar as mudanças climáticas, a filtragem natural da água subterrânea realizada pelos solos úmidos e o controle de pragas agrícolas operado por aves e morcegos insetívoros.
- Serviços de Suporte: Processos ecológicos de base sem os quais a biosfera entraria em colapso abrupto, tais como a polinização das flores pelas abelhas (essencial para a produção de um terço das culturas alimentares mundiais), a ciclagem de nutrientes e a formação e fertilização natural da camada arable dos solos.
- Serviços Culturais: Benefícios não materiais intangíveis ligados ao bem-estar psicológico, ao turismo ecológico, à recreação de lazer, à inspiração estética artística e aos valores espirituais de conexão ancestral com as paisagens naturais.

Compreender que esses serviços ecossistêmicos invisíveis fazem parte integrante do meio ambiente e da economia é o primeiro passo para superar a ilusão de que as sociedades humanas urbanas são autossuficientes e imunes ao colapso ambiental global.

DESCONSTRUINDO A VISÃO UTILITÁRIA NAS SALAS DE AULA

O desenho curricular da educação contemporânea no Brasil enfrenta o desafio ético e conceitual de reformular o ensino de ciências e de humanidades para afastar as visões utilitárias e ingênuas sobre o meio ambiente. Durante gerações, a escola básica brasileira tendeu a abordar a temática ecológica de forma compartimentada e puramente descritiva, ensinando as crianças a decorarem listas de recursos naturais renováveis e não renováveis, tratando a natureza como um almoxarifado de mercadorias inertes aguardando a exploração econômica industrial.

A superação desse modelo anacrônico exige a introdução sistemática do letramento

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

ecológico crítico nas rotinas das salas de aula, em pleno alinhamento com as competências gerais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC prescreve que o estudante deve desenvolver o pensamento científico, crítico e criativo, capacitando-se para exercitar a empatia, o diálogo, a cooperação social e a responsabilidade civil na resolução de problemas locais e globais ligados ao meio ambiente e à sustentabilidade socioambiental.

O TERRITÓRIO LOCAL COMO LABORATÓRIO VIVO

Para que o estudante compreenda empiricamente que o meio ambiente artificial da cidade e o meio ambiente cultural do bairro fazem parte da mesma totalidade sistêmica que o meio ambiente natural da floresta, o professor deve adotar metodologias ativas baseadas em projetos investigativos de intervenção territorial. Algumas estratégias pedagógicas concretas incluem:

- Mapeamento de Bacias Hidrográficas Urbanas: Os alunos investigam o traçado de rios e córregos que cortam o bairro da escola, muitos deles canalizados, invisibilizados sob o asfalto ou transformados em canais de esgoto a céu aberto. O projeto permite cruzar conceitos de ecologia aquática física com discussões de urbanismo, saneamento básico, injustiça ambiental e saúde pública local.
- Auditorias de Resíduos Escolares e Logística Reversa: Os estudantes realizam a pesagem, triagem e categorização de todo o resíduo gerado na merenda e nas salas de aula, discutindo conceitos de desperdício alimentar, economia circular e a responsabilidade compartilhada de indústrias e consumidores estabelecida pela Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS).
- Inventários de Arborização e Biodiversidade Urbana: A utilização de praças locais e pátios escolares para catalogar espécies de árvores exóticas e nativas, insetos polinizadores e aves urbanas. O projeto desenvolve a percepção de que as cidades habitam nichos ecológicos vivos, estimulando a empatia biocêntrica e reduzindo a cegueira botânica infantil.

O ANTROPOCENO E OS DESAFIOS CRÍTICOS PARA O FUTURO DO PLANETA

A reflexão aprofundada sobre o que faz parte do meio ambiente ganha contornos de drama ético e urgência política ao confrontarmos os dados científicos produzidos sobre a consolidação da época geológica do Antropoceno. A escala das transformações antropogênicas no planeta atingiu tal patamar de capilaridade e aceleração que a distinção entre processos naturais primitivos e intervenções técnicas humanas tornou-se praticamente indissociável.

As marcas materiais da antrosfera encontram-se impressas de forma indelével na própria

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

estratigrafia da crosta terrestre. A produção em massa de novos minerais artificiais criados pela indústria (como o alumínio puro e o concreto sintético), a disseminação global de radioisótopos derivados dos testes nucleares de meados do século XX e o acúmulo de partículas de microplásticos presentes desde as fossas oceânicas abissais mais profundas até as neves eternas do pico do Monte Everest demonstram que as cadeias industriais de consumo colonizaram a totalidade física da biosfera.

Essa colonização técnico-industrial desorganizou o que os cientistas do *Stockholm Resilience Centre* classificam como os nove Limites Planetários (*Planetary Boundaries*) — as fronteiras de segurança operacionais que garantem a estabilidade ecológica da Terra de forma amigável ao desenvolvimento das civilizações humanas. Dentre esses limites essenciais, a humanidade já ultrapassou de forma alarmante e perigosa as zonas de segurança relativas à mudança climática (pela queima contínua de combustíveis fósseis), à integridade da biosfera (pela taxa acelerada de extinção induzida de espécies de fauna e flora), ao desmatamento de solos nativos [4] e à perturbação profunda dos ciclos biogeoquímicos globais do fósforo e do nitrogênio (pelo uso intensivo de fertilizantes químicos sintéticos na agricultura de larga escala).

Portanto, debater o que faz parte do meio ambiente no século XXI exige o abandono de posturas contemplativas e passivas e a adoção de uma ética de responsabilidade planetária cosmopolita e intergeracional. A sustentabilidade não pode ser reduzida a uma retórica corporativa de maquiagem verde (*greenwashing*) destinada a preservar os privilégios do consumo suntuoso de uma elite econômica. Uma autêntica educação ambiental crítica precisa municiar os cidadãos com a alfabetização científica e a coragem política necessárias para exigir reformas estruturais profundas na matriz de produção global, promovendo a transição justa para energias limpas renováveis, a governança democrática dos recursos hídricos comuns e o respeito irrestrito aos limites biológicos que sustentam a vida na Terra. Sem a reestruturação radical de nossa relação metabólica com a biosfera, o meio ambiente artificial e urbano construído pela humanidade corre o risco de desmoronar sob o peso de sua própria surdez ecológica, arrastando consigo o futuro das próximas gerações.

CONCLUSÃO

A investigação interdisciplinar, sistêmica e jurídica desenvolvida ao longo deste artigo demonstra com clareza científica e rigor analítico que responder à indagação sobre o que faz parte do meio ambiente exige a superação definitiva e urgente de visões fragmentárias, idílicas e

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

reducionistas que apartam o ser humano e suas criações do tecido biológico da Terra. O meio ambiente não é o cenário externo verde que aguarda a visita esporádica ou a exploração mercantil utilitária do habitante das metrópoles; ele é o próprio ecossistema vivo relacional e indissociável que acolhe, abriga, rege e expressa a vida humana e não humana em sua totalidade multidimensional.

Como restou evidenciado, o ordenamento jurídico brasileiro, por meio da feliz articulação teórica entre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) e as garantias fundamentais da Constituição Federal de 1988, ofereceu uma taxonomia de vanguarda ao categorizar o meio ambiente em suas vertentes natural, artificial, cultural e do trabalho. Este arranjo integrado de direitos e deveres civis reconhece que a tutela ecológica é indivisível: proteger a floresta nativa contra as queimadas predatórias é um ato de idêntica dignidade constitucional que assegurar o saneamento básico nas favelas urbanas, preservar o patrimônio imaterial da cultura popular e garantir a salubridade respiratória e o equilíbrio mental do trabalhador no interior das indústrias modernas.

No horizonte dramático do Antropoceno, marcado pelo tensionamento perigoso dos limites planetários que garantem a estabilidade da biosfera, a construção de uma cidadania digital e planetária atenta torna-se um imperativo civilizatório irrevogável. A escola contemporânea, instrumentalizada pelas diretrizes transversais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assume o papel de principal agência mediadora desse letramento ecológico crítico, transformando a sala de aula e o território local em laboratórios vivos de desconstrução da cegueira botânica [1, 2] e da passividade consumista.

Superar os automatismos da degradação ecológica exige o compromisso ético de transitar de um antropocentrismo predatório e arrogante em direção a uma postura biocêntrica de reverência, limite e corresponsabilidade com as redes ecológicas de suporte à vida. Ao reconhecer que cada rio canalizado sob o asfalto urbano, cada monumento histórico preservado, cada semente crioula semeada e cada gesto ético cotidiano de solidariedade social fazem parte da mesma e única teia da vida comum, a humanidade poderá redefinir sua trajetória evolutiva na Terra. Salvar o meio ambiente é, em última análise, salvar a própria humanidade de seu isolamento técnico, garantindo que o progresso civilizatório caminhe de mãos dadas com a integridade, a beleza e a justiça ecológica que regem o destino coletivo do planeta.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, DF, 1981.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. Curso de Direito Ambiental Brasileiro. 21. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental Crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REIGOTA, Marcos. O que é Educação Ambiental. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2017.

SANTAELLA, Lúcia. A Ecologia Pluralista das Mídias: Do analógico ao pós-digital. São Paulo: Paulus, 2023.

WISNIK, José Miguel. O Som e o Sentido: Uma outra história das músicas. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. (Abordando a ecologia acústica).

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

CONSTRUINDO UMA CIDADANIA DIGITAL: DIREITOS, DEVERES E OS DESAFIOS ÉTICOS NA SOCIEDADE ALGORÍTMICA

Autor(a): Rosana Inglez da Silva Teixeira

Resumo: O presente artigo analisa as dimensões conceituais, os desafios contemporâneos e as estratégias pedagógicas e regulatórias necessárias para a construção de uma cidadania digital plena e emancipatória. Diante da ubiquidade da internet de consumo, da massificação das redes sociais e da emergência de sistemas baseados em inteligência artificial, a esfera pública transferiu-se majoritariamente para os ambientes virtuais. Esse cenário impõe a transição de um uso puramente instrumental e de consumo das tecnologias para uma atuação digital informada, crítica, ética e segura. O estudo investiga as bases políticas e sociais da cidadania digital, mapeando fenômenos disruptivos como a infodemia, o vigilantismo de dados e a exclusão digital. Por meio de uma revisão bibliográfica de caráter interdisciplinar apoiada nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Marco Civil da Internet, reflete-se sobre o papel crucial da escola e das políticas públicas na formação de sujeitos autônomos. Conclui-se que a consolidação da cidadania digital é um pilar insubstituível para mitigar as desigualdades sociais, defender as instituições democráticas e garantir a soberania humana na era dos algoritmos.

Palavras-chave: Letramento Midiático. Direitos Digitais. Democracia.

INTRODUÇÃO

A humanidade consolidou sua transição para uma era hiperconectada. As interações cotidianas, as dinâmicas de trabalho, o acesso aos serviços públicos essenciais, a expressão artística e o debate político migraram de forma irreversível para o ciberespaço. As plataformas digitais e as redes de comunicação contemporâneas deixaram de ser meras ferramentas acessórias ou utilitárias de comunicação para se converterem na própria infraestrutura onde a vida social se realiza. Contudo, essa rápida migração técnica e cultural ocorreu sem que houvesse uma preparação civilizatória, jurídica e ética equivalente por parte dos usuários e das instituições.

Nesse cenário de mutações aceleradas e saturação informacional, o conceito clássico de

ISSN 2675-6757

cidadania herdado do Iluminismo e construído no plano puramente geográfico e analógico expande-se e ressignifica-se sob a forma da cidadania digital. Construir uma cidadania digital pressupõe reconhecer que a internet não é uma terra sem leis ou um espaço neutro desvinculado das obrigações éticas do mundo físico. Trata-se, pelo contrário, de um complexo território político e social em que o exercício dos direitos civis e o cumprimento dos deveres éticos exigem novos letramentos, posturas críticas e responsabilidades coletivas.

O maior equívoco na difusão inicial dessa pauta reside em limitar a inclusão digital ao fornecimento de conectividade ou à alfabetização técnica e operacional básica dos indivíduos, como a destreza mecânica para manusear telas, baixar aplicativos ou publicar conteúdos rápidos. Embora o acesso infraestrutural à internet de qualidade seja uma pré-condição material inquestionável, a verdadeira cidadania digital realiza-se nas instâncias superiores da cognição e da ética. Ela abrange a capacidade de compreender o modelo de negócios de coleta em massa de dados (*datafication*), discernir a credibilidade de fluxos noticiosos diante da infodemia, combater ativamente os discursos de ódio digitalmente orquestrados e proteger a própria privacidade e pegada digital contra a manipulação comportamental de corporações globais de tecnologia.

No contexto brasileiro, a urgência de se debater a cidadania digital acentua-se pela combinação paradoxal de uma população intensamente engajada nas redes sociais digitais com profundos abismos socioeconômicos e formativos que cindem o país. A escola e o Estado veem-se, assim, convocados a atuar como os principais mediadores dessa transição.

O objetivo deste artigo é oferecer uma análise abrangente, conceitual e crítica sobre a construção da cidadania digital. O texto estruturar-se-á em eixos fundamentais. Inicialmente, serão delimitadas as fronteiras teóricas e as dimensões que compõem a cidadania digital. Em seguida, examinam-se as patologias da infosfera que ameaçam o tecido democrático, como a desinformação sistemática e as bolhas algorítmicas de eco. O terceiro bloco abordará o panorama normativo e legal brasileiro contemporâneo, com foco no Marco Civil da Internet e na Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Por fim, serão discutidos os desafios educacionais da formação continuada de professores e as estratégias práticas para mitigar a exclusão digital e fomentar a equidade no território nacional.

DELIMITAÇÃO CONCEITUAL: AS NOVE DIMENSÕES DA CIDADANIA DIGITAL

A transição do papel de mero "usuário" ou "consumidor" digital para o estatuto de "cidadão"

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

digital exige uma mudança epistemológica profunda nas práticas pedagógicas e sociais. O usuário consome a tecnologia de forma passiva, acrítica e reativa, submetendo-se voluntariamente aos automatismos e aos incentivos dopaminérgicos desenhados pelas arquiteturas dos aplicativos. O cidadão digital, por sua vez, assume uma postura de autoria, responsabilidade e consciência sobre o ecossistema tecnológico que o circunda.

A cidadania digital pode ser conceituada como o conjunto de normas de comportamento, competências críticas e responsabilidades éticas adequadas e corretas relativas ao uso da tecnologia digital. Essa atuação cidadã proíbe a tecnofilia ingênua, que adora as ferramentas eletrônicas como soluções mágicas automáticas para os dilemas humanos, e afasta-se com igual rigor da tecnofobia paralisante, que busca banir as telas em uma tentativa nostálgica e inviável de isolamento analógico.

OS EIXOS ESTRUTURANTES DA CIDADANIA DIGITAL

A literatura especializada em humanidades digitais e os manuais internacionais de referência consolidam a anatomia desse letramento a partir de nove dimensões operacionais básicas, divididas em três grandes eixos de ação humana no ciberespaço:

No eixo do Respeito, a *Etiqueta Digital* opera na modulação da civilidade, exigindo o abandono da hostilidade tóxica estimulada pelo anonimato ou pelo distanciamento físico das telas. O *Acesso Digital* evoca a dimensão política de que a cidadania plena pressupõe lutar pela garantia universal da conectividade, eliminando exclusões estruturais de classe. As *Leis Digitais* demandam o respeito às criações intelectuais alheias e às normativas penais contra crimes cibernéticos.

No eixo da Educação, o *Letramento Midiático* assume o papel central de instruir o sujeito a decodificar as mensagens textuais, visuais e hipertextuais das redes, identificando vieses editoriais e comerciais. A *Comunicação Digital* foca na clareza e na intencionalidade partilhada no diálogo online, enquanto o *Comércio Digital* prepara o cidadão para navegar na economia de bens virtuais com segurança financeira e discernimento sobre os direitos do consumidor.

No eixo da Proteção, a *Segurança Digital* instrumentaliza o usuário a adotar posturas ativas contra fraudes, vazamentos e invasões (uso de senhas robustas, autenticações de dois fatores e proteção contra golpes eletrônicos). Os *Direitos e Deveres* equiparam o sujeito às garantias constitucionais transpostas para as redes, e a *Saúde e Bem-Estar* atua na dimensão preventiva contra a dependência psicológica das telas, preservando a saúde mental e a qualidade das interações físicas no mundo concreto.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A ECONOMIA DA ATENÇÃO E A CAPTURA ALGORÍTMICA DO FOCO

Não se pode projetar uma cidadania digital realista sem antes investigar as forças econômicas macroestruturais que governam as grandes rodovias da internet comercial. A ecosfera digital contemporânea baseia-se solidamente no modelo da "Economia da Atenção". Para as corporações proprietárias de mídias sociais, o tempo que o usuário passa fixado na tela do dispositivo e o rastro digital que ele deixa através de curtidas, buscas e compartilhamentos são os ativos mais valiosos do mercado financeiro global.

Para capturar e reter esse recurso escasso, os algoritmos de recomendação baseados em aprendizado de máquina são desenhados com um propósito utilitário central: maximizar o engajamento imediato. A neurociência cognitiva demonstra que os conteúdos que despertam reações emocionais intensas e primitivas — tais como o medo, a indignação moral, a raiva mútua e a validação de preconceitos identitários — possuem taxas de engajamento incomensuravelmente superiores a conteúdos que demandam reflexão lenta, leitura densa ou ponderação racional equilibrada.

Esse desenho arquitetônico das plataformas aprisiona o usuário nas chamadas "bolhas de eco" (*filter bubbles*), ambientes digitais customizados onde o indivíduo é exposto apenas a perspectivas que corroboram seu viés confirmatório prévio. O confinamento prolongado nessas bolhas atrofia a capacidade humana de tolerar a divergência legítima, erode o solo factual compartilhado indispensável para o debate democrático e fomenta uma polarização extremada que esgarça o tecido social da nação.

A ANATOMIA DA INFODEMIA E OS PERIGOS DA PÓS-VERDADE

O ambiente digital gerou o fenômeno classificado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como infodemia — o excesso de informações, misturando dados reais com mentiras programáticas, de modo a tornar impossível para o cidadão comum encontrar orientações confiáveis sobre saúde pública, ciência ou política. A desinformação contemporânea transcende a categoria vulgar das notícias falsas (*fake news*); trata-se de uma indústria altamente lucrativa e politicamente articulada que faz uso de fazendas de robôs (*bots*), perfis inautênticos de assédio em massa e ferramentas de inteligência artificial generativa capazes de criar vídeos clonados fotorrealistas falsos (*deepfakes*) para fraudar a percepção pública da realidade.

A cidadania digital surge como a principal linha de defesa contra essa infecção informativa. Um cidadão digital alfabetizado midiaticamente desenvolve defesas críticas elementares: ele domina a técnica da leitura lateral (investigar quem produziu o conteúdo em outras abas alternativas

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

antes de dar credibilidade ao link principal), sabe realizar a busca reversa de imagens para desmascarar fotos descontextualizadas e adota o hábito ético de conter o impulso instintivo de repassar mensagens alarmantes sem antes confrontar os dados em veículos jornalísticos profissionais ou agências independentes de *fact-checking*.

O ECOSSISTEMA JURÍDICO NACIONAL: O MARCO CIVIL E A LGPD

O MARCO CIVIL DA INTERNET COMO CONSTITUIÇÃO CIBERNÉTICA BRASILEIRA

O Brasil possui um dos arcabouços legais mais avançados do mundo para reger as relações e os direitos fundamentais no ciberespaço. O pilar fundamental desse ecossistema jurídico é a Lei nº 12.965/2014, consagrada internacionalmente como o Marco Civil da Internet. Construído por meio de um amplo processo de consulta pública democrática e colaborativa online, o Marco Civil atua como uma autêntica constituição para a rede nacional, estabelecendo os princípios, as garantias, os direitos e os deveres para o uso da internet no país.

Dentre as maiores conquistas civilizatórias consolidadas pelo Marco Civil, destacam-se três princípios irrevogáveis:

- Preservação da Neutralidade da Rede: O mandamento de que os provedores de conexão devem tratar todos os pacotes de dados de maneira isonômica, independentemente do conteúdo, da origem, do destino, do serviço ou do aplicativo utilizado. A neutralidade impede que empresas de telecomunicações criem uma internet fragmentada para ricos e pobres, onde quem paga mais tem acesso a sites velozes e quem paga menos fica confinado a acessos limitados e lentos.
- Proteção da Liberdade de Expressão: A lei garante que a internet permaneça um espaço aberto de pluralidade discursiva, determinando que os provedores de aplicações de internet só podem ser responsabilizados civilmente por danos decorrentes de conteúdos gerados por terceiros se, após ordem judicial específica anterior, não tomarem providências para indisponibilizar o material criminoso.
- Garantia da Privacidade dos Usuários: Fixação de regras estritas para a guarda e a proteção dos registros de conexão e de acesso a aplicações por parte das empresas de tecnologia.

A LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS (LGPD) E A CULTURA DO CONSENTIMENTO

Para complementar a proteção do cidadão na era do capitalismo de vigilância e da mineração profunda de dados, o país sancionou a Lei nº 13.709/2018, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Inspirada no regulamento europeu (GDPR), a LGPD alterou

ISSN 2675-6757

substancialmente a forma como empresas públicas e privadas coletam, tratam, armazenam e descartam as informações pessoais dos cidadãos brasileiros.

Antes da LGPD, os dados individuais (históricos de compras, geolocalização contínua, preferências políticas, biometria facial e dados de saúde) eram comercializados de forma opaca por corretores de dados (*data brokers*) para fins de direcionamento publicitário e manipulação comportamental eletiva. A LGPD instituiu a cultura do consentimento explícito e da transparência absoluta. O cidadão digital brasileiro passou a deter a propriedade jurídica sobre seus dados pessoais, tendo o direito irrevogável de interrogar qualquer instituição sobre quais dados ela possui a seu respeito, para quais finalidades específicas eles estão sendo tratados e exigir a sua exclusão imediata dos servidores. Conhecer e acionar as ferramentas da LGPD e as instâncias da Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD) é um ato contemporâneo elementar de defesa da soberania pessoal.

A CULTURA DIGITAL NA ESTRUTURA DA BNCC

A responsabilidade institucional por traduzir o conceito abstrato de cidadania digital em práticas pedagógicas concretas e diárias foi delegada à instituição escolar brasileira por meio da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento de caráter normativo, que rege a formulação dos currículos de todas as escolas públicas e privadas do território nacional, insere a tecnologia de maneira transversal e incontornável em suas diretrizes através da Competência Geral nº 5:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, Competência Geral nº 5).

A análise minuciosa da redação da lei revela que a escola brasileira está proibida de limitar sua atuação ao uso instrumental ou decorativo dos computadores. Os verbos de ação selecionados pela BNCC desenham um itinerário emancipatório integral: *compreender* a mecânica profunda dos meios digitais, *utilizar* com segurança as ferramentas, *criar* conteúdos autorais multimodais e *exercer protagonismo* político e social legítimo na vida civil através da rede.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

O COMBATE AO CYBERBULLYING E A EDUCAÇÃO PARA A EMPATIA DIGITAL

A sala de aula contemporânea não pode descurar das violências psicológicas e das opressões que os estudantes praticam e sofrem nos ambientes digitais. O fenômeno do *cyberbullying* — o assédio, a humilhação pública, a exclusão social sistemática e o linchamento virtual de indivíduos em grupos de mensagens e mídias sociais — gera consequências devastadoras na saúde mental dos jovens, correlacionando-se com o aumento de casos de depressão, automutilação e abandono escolar.

A construção da cidadania digital escolar exige o desenvolvimento planejado da empatia digital. O professor deve estruturar espaços protegidos de diálogo baseados na metodologia ativa de círculos restaurativos, desafiando os alunos a perceberem que o sofrimento alheio na tela não é virtual; ele reverbera na carne e na psique de sujeitos reais. Educar para a cidadania digital significa capacitar as novas gerações a abandonarem a postura passiva de espectadores tolerantes à violência alheia online e a assumirem a função de defensores ativos dos direitos humanos nas redes, convertendo as interações na web em canais de acolhimento, solidariedade e construção de inteligência coletiva.

EXCLUSÃO DIGITAL DE SEGUNDA ORDEM: O GRANDE DESAFIO PARA O BRASIL

Analisar os marcos legais e as diretrizes pedagógicas progressistas do Brasil exige confrontar, com coragem intelectual e rigor analítico, as duras fraturas materiais socioeconômicas e infraestruturais que dividem o tecido social do país. A discussão idealista sobre a ética nas redes sociais muitas vezes ignora que o Brasil enfrenta um cenário severo de desigualdade digital estrutural, que afeta milhões de cidadãos que residem nas periferias urbanas, nas favelas, em comunidades rurais, quilombolas e territórios indígenas.

A sociologia contemporânea da tecnologia aponta que superamos a exclusão digital de primeira ordem (a ausência absoluta de sinal físico de telecomunicações) para ingressar na exclusão digital de segunda ordem. Esta modalidade de exclusão caracteriza-se pela precariedade, limitação e controle econômico do acesso à rede. Grande parcela das famílias das classes de menor poder aquisitivo no Brasil não possui computadores convencionais ou redes de banda larga fixa residencial em seus lares. O seu único e exclusivo ponto de conexão com a infosfera global dá-se por meio de aparelhos smartphones de baixo custo compartilhados entre múltiplos membros da família, cujas conexões dependem inteiramente de planos de dados móveis pré-pagos

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

altamente restritivos.

Sob a lógica comercial dominante do *zero rating* (tarifa zero), as grandes operadoras de telefonia fornecem o tráfego gratuito e ilimitado em aplicativos corporativos fechados de mensagens instantâneas e mídias sociais, mas bloqueiam imediatamente a navegação do usuário quando ele tenta abrir uma aba de navegador externa, ler uma reportagem jornalística longa e densa, conferir dados em portais acadêmicos ou assistir a uma videoaula educacional em alta definição.

Esta assimetria material severa produz uma exclusão cognitiva perversa: ela confina os cidadãos mais vulneráveis nos ecossistemas fechados de recepção passiva de mensagens curtas e fragmentadas, tornando essas populações alvos fáceis e indefesos para as campanhas em massa de manipulação ideológica e desinformação programática.

Portanto, construir uma cidadania digital autêntica no Brasil de hoje é, antes de tudo, uma tarefa de redistribuição econômica e investimento em soberania infraestrutural. O Estado não pode chancelar um modelo de inclusão digital aparente que entrega a soberania cognitiva de seu povo aos interesses de monopólios corporativos privados.

Garantir a neutralidade da rede de forma irrestrita, universalizar o fornecimento de internet de banda larga de altíssima velocidade e fibra óptica em todas as escolas públicas de educação básica, e promover políticas fiscais que barateiem o acesso a computadores para estudantes de baixa renda são imperativos de segurança pública, justiça social e sobrevivência democrática. Sem a democratização material das condições de produção e leitura na web, a cidadania digital corre o risco de permanecer como uma promessa abstrata inacessível, aprofundando as históricas desigualdades de classe do território brasileiro.

CONCLUSÃO

A investigação sobre a construção da cidadania digital na era contemporânea demonstra que esta agenda pedagógica, jurídica e ética ultrapassa as fronteiras de uma mera inovação curricular ou de um conjunto de boas práticas de conduta utilitária na internet. Trata-se de um imperativo político e civilizatório inalienável, do qual depende diretamente o próprio futuro da democracia, da soberania intelectual e da preservação da dignidade humana frente aos automatismos técnicos da inteligência artificial e à centralização algorítmica do poder econômico global.

Ao longo desta análise, evidenciou-se que a cidadania digital exige um duplo movimento de superação conceitual e empírica. No plano conceitual, faz-se urgente sepultar de forma definitiva a

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

ilusão de que as novas gerações, por dominarem a mecânica operacional e operacional das telas com destreza motora, são intrinsecamente letradas digitais. A apropriação consciente do ciberespaço exige o cultivo continuado das nove dimensões da cidadania digital, integrando a segurança de dados, o respeito ético à alteridade nas redes e o engajamento crítico na leitura de mídias como direitos humanos fundamentais da contemporaneidade.

No plano das realidades práticas, as conclusões deste estudo demonstram que as robustas e progressistas diretrizes fixadas pelo Marco Civil da Internet, pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) colidem frontalmente com o cenário de apartheid tecnológico gerado pela exclusão digital de segunda ordem no Brasil. O confinamento das massas populares de baixa renda nos ecossistemas restritivos do *zero rating* sabota a capacidade nacional de resistência contra a desinformação programática, ameaçando a soberania cognitiva da nação.

Superar essa fratura histórica exige a mobilização corajosa e continuada do Estado, das universidades e da sociedade civil organizada. Financiar massivamente a infraestrutura de banda larga de alta velocidade nas escolas públicas, reformular de maneira estrutural a formação inicial e continuada dos professores para que atuem como curadores críticos da infosfera e punir com rigor a exploração econômica predatória de dados sensíveis de crianças e vulneráveis são passos indispensáveis nessa jornada. Ao dotar os cidadãos das ferramentas conceituais para ler, contestar, programar e humanizar a técnica, a sociedade brasileira resgatará a internet como a promessa original de um espaço público aberto de emancipação, emancipação solidária e exercício fraterno da liberdade.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRUNO, Fernanda. Máquinas de Ver, Modos de Ser: Vigilância, tecnologia e subjetividade. Rio de Janeiro: FAPERJ/Nemesis, 2013.

CETIC.br (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025.

LIMA, Walter; SANTOS, Tarcyane. Letramento Midiático e Informacional: Desafios para a

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

educação na era dos algoritmos. São Paulo: Paulus, 2021.

SANTAELLA, Lúcia. A Ecologia Pluralista das Mídias: Do analógico ao pós-digital. São Paulo: Paulus, 2023.

SILVA, Marco. Sala de Aula Interativa: A educação diante do desafio da comunicação digital. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

ORIENTAÇÃO SOBRE REPERTÓRIO: FUNDAMENTOS E APLICAÇÕES NA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Autor(a): Thiago Ribeiro Ferreira Bueno

Resumo: Este artigo discute a orientação sobre repertório a partir dos fundamentos da Análise do Comportamento, considerando a identificação, avaliação, desenvolvimento e ampliação de habilidades. O repertório comportamental é compreendido como um conjunto de relações construídas na interação entre indivíduo e ambiente, e não como comportamentos armazenados internamente. A orientação parte da avaliação das habilidades existentes, das dificuldades e das condições ambientais que mantêm os comportamentos, permitindo definir objetivos de ensino e estratégias de aquisição, manutenção e generalização. Suas aplicações abrangem educação, família, clínica psicológica, desenvolvimento infantil e habilidades sociais. O planejamento deve respeitar a história de aprendizagem, as necessidades e as características individuais, com atuação ética e fundamentada em evidências. Conclui-se que orientar repertórios favorece autonomia, comunicação e participação social, desde que o processo seja contextualizado, funcional e acompanhado por ajustes contínuos das condições de aprendizagem.

Palavras-chave: Repertório comportamental. Análise do comportamento. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O comportamento humano é resultado de uma história complexa de interação entre o indivíduo e o ambiente. Desde os primeiros anos de vida, as pessoas aprendem diferentes formas de responder às situações que enfrentam. Aprendem a comunicar necessidades, estabelecer relações sociais, resolver problemas, estudar, trabalhar, cuidar de si mesmas e lidar com diferentes acontecimentos cotidianos.

Essas diferentes formas de comportamento constituem aquilo que, na Análise do Comportamento, pode ser denominado repertório comportamental. O repertório de uma pessoa está relacionado às respostas que ela apresenta em determinadas condições e às relações que essas respostas estabelecem com o ambiente.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A literatura brasileira ressalta que o conceito de repertório comportamental deve ser compreendido de maneira funcional. Assim, não se trata de imaginar que os comportamentos estejam guardados no interior do indivíduo como se fossem objetos, mas de analisar relações entre aquilo que a pessoa faz, as condições antecedentes e as consequências presentes em determinado contexto.

Nesse sentido, a orientação sobre repertório consiste em um processo destinado a identificar habilidades já presentes, dificuldades ou necessidades de aprendizagem e condições que podem favorecer o desenvolvimento de novos comportamentos.

A orientação pode ser realizada em diferentes ambientes. Pais podem receber orientação sobre estratégias que favoreçam comportamentos relacionados aos estudos e à autonomia dos filhos. Professores podem utilizar avaliações de repertório para planejar atividades educacionais individualizadas. Psicólogos e analistas do comportamento podem avaliar repertórios relevantes para objetivos terapêuticos ou para o desenvolvimento de habilidades.

Um exemplo desse tipo de aplicação pode ser encontrado em pesquisas brasileiras sobre orientação parental. Estudos realizados no contexto escolar investigaram encontros de orientação destinados a auxiliar pais no planejamento de estratégias para desenvolver comportamentos relacionados ao estudo.

O objetivo deste artigo é discutir os fundamentos da orientação sobre repertório, apresentando seu significado, sua importância, formas de avaliação, possibilidades de desenvolvimento e aplicações em diferentes contextos.

O CONCEITO DE REPERTÓRIO COMPORTAMENTAL

O termo repertório comportamental é utilizado com frequência na Análise do Comportamento. Entretanto, sua utilização exige cuidado conceitual. De maneira geral, pode-se compreender repertório como o conjunto de comportamentos que um indivíduo apresenta ou pode apresentar em determinadas condições. Porém, uma análise comportamental não deve considerar os comportamentos de maneira isolada.

Uma mesma resposta pode exercer funções diferentes dependendo do contexto. Da mesma forma, uma pessoa pode apresentar determinada habilidade em uma situação e não apresentá-la em outra. Por exemplo, um estudante pode saber realizar uma determinada atividade quando está sozinho, mas apresentar dificuldade para fazê-la diante dos colegas. Nesse caso, não basta afirmar

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

que o estudante "possui" ou "não possui" determinada habilidade. É necessário analisar as condições nas quais o comportamento ocorre.

Essa perspectiva torna o conceito de repertório especialmente útil. Ela permite investigar não apenas se determinada resposta ocorre, mas também em quais situações ocorre, com que frequência, diante de quais estímulos e quais consequências estão relacionadas a ela.

Uma reflexão publicada na literatura brasileira destaca justamente que o repertório comportamental deve ser compreendido como um conjunto de relações entre o que o organismo faz, o ambiente antecedente e as consequências presentes em determinado contexto.

Assim, orientar um repertório não significa simplesmente ensinar uma lista de comportamentos. Significa criar condições para que determinados comportamentos sejam aprendidos e utilizados de maneira funcional em situações relevantes.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DO REPERTÓRIO

Antes de ensinar um novo comportamento, é necessário compreender aquilo que o indivíduo já consegue fazer. A avaliação do repertório permite identificar habilidades existentes, comportamentos que precisam ser desenvolvidos e condições que favorecem ou dificultam a aprendizagem.

No contexto educacional, por exemplo, uma avaliação pode investigar habilidades relacionadas à comunicação, atenção, leitura, escrita, matemática, interação social e autonomia.

No contexto familiar, pode-se avaliar comportamentos relacionados à organização da rotina, cumprimento de instruções, autocuidado e comunicação.

Na clínica psicológica, a avaliação pode ajudar a identificar repertórios relacionados às relações interpessoais, resolução de problemas, regulação de comportamentos e enfrentamento de situações específicas. A avaliação deve ser realizada de forma individualizada. Duas pessoas podem apresentar dificuldades semelhantes, mas por razões funcionais diferentes.

Por isso, uma intervenção baseada apenas na descrição superficial do comportamento pode não produzir os resultados esperados. A análise precisa considerar as condições antecedentes e as consequências relacionadas ao comportamento.

A análise funcional é uma ferramenta importante nesse processo. Na literatura brasileira, ela é apresentada como um procedimento voltado à identificação das relações funcionais entre comportamento e ambiente.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

ORIENTAÇÃO SOBRE REPERTÓRIO E APRENDIZAGEM

A orientação sobre repertório está diretamente relacionada à aprendizagem.

Aprender significa adquirir novas formas de responder ou modificar relações já existentes entre comportamento e ambiente. Esse processo ocorre continuamente durante a vida. Na perspectiva comportamental, o ensino pode ser planejado a partir da identificação de objetivos claros. Primeiro, identifica-se qual comportamento se pretende desenvolver. Em seguida, são analisadas as condições necessárias para que esse comportamento seja aprendido.

Materiais educacionais brasileiros sobre programação de ensino destacam etapas como identificação das situações que exigem mudança, observação do repertório existente e definição dos comportamentos que precisam ser ensinados.

Essa organização permite que o processo de ensino seja mais objetivo.

Por exemplo, se uma criança apresenta dificuldade para organizar seus materiais escolares, o objetivo não deve ser formulado simplesmente como "melhorar a organização". É possível especificar comportamentos observáveis, como guardar os materiais após utilizá-los, conferir a mochila antes de sair e colocar determinados objetos em locais previamente definidos.

Quanto mais clara for a definição do comportamento, mais fácil será acompanhar seu desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO DE NOVOS REPERTÓRIOS

O desenvolvimento de repertórios pode ocorrer por diferentes procedimentos de ensino.

Um princípio importante é dividir habilidades complexas em etapas menores quando necessário. Uma tarefa que parece simples para um adulto pode envolver diversas respostas que precisam ser aprendidas por uma criança.

Imagine, por exemplo, o comportamento de preparar uma refeição simples. A atividade pode envolver selecionar os ingredientes, organizar os utensílios, seguir instruções, utilizar equipamentos de maneira segura e limpar o espaço posteriormente.

O ensino pode ocorrer gradualmente, oferecendo oportunidades para que cada componente da tarefa seja aprendido.

Outro aspecto importante é o uso de consequências adequadas. Na Análise do Comportamento, consequências podem alterar a probabilidade de comportamentos futuros. O reforçamento ocupa papel central nessa compreensão.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

É importante destacar que reforço não significa simplesmente elogio ou prêmio. Tecnicamente, uma consequência é reforçadora quando aumenta a probabilidade futura do comportamento ao qual está relacionada.

Por isso, a orientação sobre repertório deve observar quais consequências realmente favorecem a aprendizagem daquele indivíduo.

REPERTÓRIO SOCIAL

Um dos campos importantes da orientação sobre repertório envolve as habilidades sociais.

A convivência humana exige diferentes comportamentos relacionados à comunicação, cooperação, expressão de sentimentos, resolução de conflitos e estabelecimento de relações interpessoais. O repertório social começa a ser desenvolvido desde a infância e continua sendo ampliado durante diferentes etapas da vida.

Pesquisas brasileiras demonstram relações entre repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico em crianças nos primeiros anos de escolarização. Isso demonstra que habilidades sociais não devem ser tratadas como aspectos secundários do desenvolvimento.

Uma criança que consegue pedir ajuda, esperar sua vez, comunicar uma dificuldade ou participar de uma atividade coletiva possui ferramentas importantes para sua experiência escolar e social. A orientação sobre repertório social pode envolver identificação de situações nas quais determinadas habilidades são necessárias e planejamento de oportunidades para que elas sejam ensinadas e praticadas.

ORIENTAÇÃO SOBRE REPERTÓRIO NO CONTEXTO FAMILIAR

A família exerce papel fundamental na aprendizagem e manutenção de comportamentos.

Pais e responsáveis organizam parte importante das condições ambientais nas quais as crianças desenvolvem seus repertórios. A forma como instruções são apresentadas, as consequências fornecidas e as oportunidades de aprendizagem disponibilizadas podem influenciar o desenvolvimento de diferentes comportamentos.

Por essa razão, a orientação aos responsáveis pode ser uma importante estratégia de intervenção. No entanto, orientar familiares não significa culpabilizá-los pelas dificuldades apresentadas pela criança. O objetivo deve ser compreender as relações existentes e desenvolver

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

estratégias que aumentem as oportunidades de aprendizagem.

Uma pesquisa brasileira sobre orientação parental e repertório comportamental relacionado ao estudo investigou justamente a possibilidade de utilizar encontros de orientação para auxiliar um pai a planejar estratégias voltadas ao comportamento acadêmico do filho.

Esse tipo de trabalho mostra que a intervenção pode envolver não apenas a pessoa cujo comportamento se pretende desenvolver, mas também as pessoas e condições ambientais que participam do processo.

REPERTÓRIO E AUTONOMIA

O desenvolvimento de repertórios está diretamente relacionado à autonomia.

Uma pessoa que possui maior variedade de comportamentos disponíveis pode apresentar maior capacidade de lidar com diferentes situações. Isso não significa que exista um repertório ideal ou que todas as pessoas devam apresentar os mesmos comportamentos. Cada indivíduo possui história de aprendizagem própria e necessidades específicas.

Em crianças, o desenvolvimento da autonomia pode envolver habilidades como vestir-se, alimentar-se, organizar objetos, comunicar necessidades e realizar tarefas escolares.

Em adolescentes e adultos, pode incluir comportamentos relacionados à organização financeira, utilização de transporte, tomada de decisões, relações profissionais e cuidados pessoais.

A orientação deve respeitar o nível de desenvolvimento e as características individuais, estabelecendo objetivos realistas e socialmente relevantes.

REPERTÓRIO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A escola constitui um dos principais ambientes de desenvolvimento de repertórios.

O processo educacional não envolve somente a aquisição de conhecimentos acadêmicos. Também envolve habilidades relacionadas à convivência, comunicação, autonomia, resolução de problemas e participação social.

Nesse contexto, avaliações de repertório podem contribuir para a elaboração de planos educacionais individualizados. Uma publicação brasileira recente apresenta o Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC), desenvolvido para auxiliar professores e outros profissionais na avaliação de repertórios de crianças com transtorno do espectro autista e no

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

planejamento de estratégias educacionais individualizadas.

A proposta ilustra uma aplicação prática do conceito: identificar habilidades e dificuldades para orientar o planejamento do ensino.

É importante, porém, que instrumentos de avaliação sejam utilizados por profissionais capacitados e interpretados considerando o contexto e as características da pessoa avaliada.

REPERTÓRIO E CONTEXTO CLÍNICO

Na Psicologia clínica, a análise de repertório pode auxiliar na compreensão das dificuldades apresentadas pelo cliente. Uma pessoa pode procurar atendimento psicológico por apresentar dificuldades de relacionamento, comunicação, organização, enfrentamento de situações difíceis ou estabelecimento de limites.

A orientação pode buscar identificar quais comportamentos estão relacionados às dificuldades e quais habilidades precisam ser desenvolvidas. Na Terapia Analítico-Comportamental, o foco não deve estar simplesmente em eliminar comportamentos considerados indesejáveis. É importante compreender sua função e avaliar quais repertórios alternativos podem atender às necessidades do indivíduo de maneira mais adequada. A produção brasileira em terapia analítico-comportamental inclui estudos de processos terapêuticos e mudanças no repertório comportamental dos clientes, reforçando a importância da relação entre procedimentos terapêuticos e mudanças observáveis no comportamento. Assim, uma intervenção pode buscar não apenas reduzir determinada resposta, mas ampliar possibilidades de ação.

GENERALIZAÇÃO DO REPERTÓRIO

Um desafio importante no desenvolvimento de repertórios é a generalização.

Aprender um comportamento em uma situação específica não significa necessariamente utilizá-lo em outros ambientes. Uma criança pode aprender a pedir ajuda durante uma sessão terapêutica, mas não utilizar essa habilidade na escola. Um estudante pode aprender determinada estratégia de estudo durante uma atividade orientada, mas não aplicá-la espontaneamente em casa.

Por isso, o planejamento deve incluir oportunidades para que o comportamento seja utilizado em diferentes contextos, com diferentes pessoas e diante de situações variadas.

A generalização aumenta a funcionalidade do repertório.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

O objetivo final não deve ser produzir comportamentos que ocorram apenas durante situações artificiais de treinamento, mas favorecer sua utilização em ambientes naturais e relevantes para a vida da pessoa.

A IMPORTÂNCIA DA INDIVIDUALIZAÇÃO

A orientação sobre repertório deve ser individualizada.

Não é adequado presumir que uma mesma estratégia produzirá os mesmos efeitos para todas as pessoas. O comportamento é influenciado pela história de aprendizagem, pelas características do ambiente e pelas consequências disponíveis. Além disso, objetivos de intervenção precisam considerar valores, necessidades, contexto cultural e qualidade de vida. No trabalho com crianças, por exemplo, a escolha dos comportamentos a serem ensinados deve levar em conta a autonomia e a participação social, e não apenas a conformidade com expectativas de adultos. O ensino de repertórios deve ampliar possibilidades de ação e comunicação, respeitando a dignidade e a singularidade do indivíduo.

ORIENTAÇÃO, ÉTICA E RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL

A orientação sobre repertório envolve responsabilidade ética.

Profissionais que trabalham com comportamento devem evitar interpretações simplistas ou promessas de resultados garantidos. O desenvolvimento comportamental é um processo complexo e depende de múltiplas variáveis.

Também é fundamental evitar a utilização do conceito de repertório para rotular pessoas. Dizer que alguém possui um "repertório pobre" ou "inadequado" sem especificar quais comportamentos estão sendo analisados pode produzir julgamentos genéricos.

O mais adequado é descrever comportamentos concretos e as condições nas quais eles ocorrem.

A linguagem precisa ser funcional e respeitosa.

Em vez de afirmar que uma pessoa "é desorganizada", por exemplo, pode ser mais útil investigar em quais tarefas apresenta dificuldade para organizar materiais, quais condições antecedem o problema e quais consequências mantêm o padrão observado.

Essa mudança de linguagem contribui para uma análise mais objetiva e para o planejamento de intervenções mais adequadas.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A análise de repertório também pode contribuir para práticas inclusivas.

Em vez de considerar apenas as dificuldades apresentadas por uma pessoa, a avaliação pode identificar habilidades já existentes e condições que podem facilitar sua participação.

No contexto escolar, por exemplo, uma criança pode apresentar dificuldades em determinada tarefa, mas possuir habilidades comunicativas ou interesses que podem ser utilizados como ponto de partida para o ensino.

A inclusão exige adaptação de ambientes e estratégias, não apenas tentativa de modificar o indivíduo.

A avaliação de repertório pode, portanto, servir para identificar quais mudanças ambientais podem ampliar as oportunidades de participação.

Essa perspectiva é especialmente relevante quando se trabalha com pessoas que necessitam de estratégias educacionais individualizadas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO REPERTÓRIO

O repertório comportamental está em constante desenvolvimento. Novas aprendizagens podem modificar a forma como uma pessoa responde às situações, assim como mudanças ambientais podem alterar a frequência de comportamentos já aprendidos.

Por isso, uma avaliação de repertório não deve ser entendida como uma fotografia definitiva do indivíduo. Ela representa uma análise realizada em determinado momento e em determinadas condições.

Acompanhamentos periódicos podem verificar mudanças, identificar dificuldades que permanecem e ajustar estratégias de ensino. Essa característica dinâmica é coerente com uma concepção de comportamento como processo de interação entre indivíduo e ambiente. Produções acadêmicas brasileiras recentes ressaltam que o comportamento deve ser compreendido como complexo, funcional e multideterminado, evitando explicações simplistas.

Dessa maneira, orientar repertórios significa acompanhar processos de aprendizagem e ajustar continuamente as condições que favorecem o desenvolvimento.

CONCLUSÃO

A orientação sobre repertório constitui um tema relevante para a Análise do Comportamento e para diferentes áreas relacionadas à Psicologia, educação e desenvolvimento humano. O repertório comportamental pode ser compreendido como um conjunto de relações

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

comportamentais construídas ao longo da história de interação do indivíduo com seu ambiente. Dessa maneira, não deve ser interpretado como algo armazenado internamente ou como uma característica fixa da pessoa.

A orientação sobre repertório começa pela avaliação das habilidades existentes, das dificuldades apresentadas e das condições nas quais determinados comportamentos ocorrem. A partir dessa análise, podem ser definidos objetivos de ensino e estratégias destinadas ao desenvolvimento de novos comportamentos.

A orientação pode ser aplicada em diferentes contextos. Na família, pode auxiliar responsáveis a estabelecer condições mais favoráveis à aprendizagem. Na escola, pode contribuir para o planejamento de atividades individualizadas. Na clínica, pode auxiliar na identificação de repertórios relevantes para os objetivos terapêuticos. No desenvolvimento social, pode favorecer habilidades relacionadas à comunicação, autonomia e convivência.

Um aspecto fundamental é compreender que o objetivo da orientação não deve ser simplesmente aumentar a quantidade de comportamentos apresentados por uma pessoa. O mais importante é desenvolver repertórios funcionalmente relevantes, que ampliem as possibilidades de participação, comunicação, autonomia e acesso a consequências importantes para sua vida.

Também é necessário considerar a generalização. Um repertório aprendido em uma situação precisa, quando pertinente, tornar-se disponível em diferentes contextos. Dessa forma, a aprendizagem pode adquirir maior significado e utilidade no cotidiano.

Por fim, a orientação sobre repertório deve ser realizada de maneira ética, científica e individualizada. O comportamento humano é complexo e depende de diferentes variáveis. Por isso, intervenções responsáveis devem evitar explicações simplistas, respeitar as características individuais e utilizar procedimentos fundamentados em conhecimento científico.

Conclui-se, portanto, que compreender e orientar repertórios significa criar condições para que as pessoas possam ampliar suas possibilidades de ação diante do mundo. A contribuição da Análise do Comportamento está justamente em oferecer instrumentos para observar, descrever e modificar relações comportamentais de maneira sistemática, sempre considerando o contexto no qual o comportamento ocorre.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Priscila de Carvalho; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Protocolo de Avaliação

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

de Repertório Comportamental (PARC) para Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. Curitiba: Juruá, 2024. A obra apresenta instrumento de avaliação de repertório voltado a professores e profissionais, associado ao planejamento de ensino individualizado.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2008.

CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 26, n. 1, 2009.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

MOREIRA, Márcio Borges; MEDEIROS, Carlos Augusto de. Princípios básicos de análise do comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Karina Pinheiro da et al. Repertório comportamental: uma reflexão sobre o conceito. In: Comportamento em Foco, v. 7. São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental.

SKINNER, B. F. Ciência e comportamento humano. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, B. F. Sobre o behaviorismo. São Paulo: Cultrix, 2006.

ZAMIGNANI, Denis Roberto; KOVAC, Roberta; VERMES, Joana Singer (org.). A clínica de portas abertas: experiências e fundamentação do acompanhamento terapêutico e da prática clínica em Análise do Comportamento. Santo André: ESETec, 2007.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

FUNDAMENTANDO O SENSO COMUM COM A CIÊNCIA: DIÁLOGO CRÍTICO ENTRE SABERES

Autor(a): Alcino Gabriel Carrazedo Neto

Resumo: O artigo analisa como o conhecimento científico pode fundamentar, ampliar, verificar ou corrigir conhecimentos do senso comum. Construído pelas experiências cotidianas, tradições e práticas sociais, o senso comum orienta decisões, mas apresenta limitações relacionadas à subjetividade, à generalização e à falta de verificação sistemática. A ciência utiliza métodos de investigação, análise de evidências, crítica e revisão para produzir explicações mais rigorosas. A relação entre essas formas de conhecimento não implica substituição: experiências cotidianas podem gerar problemas científicos, enquanto resultados de pesquisas podem modificar práticas sociais. Discute-se a importância da educação científica, do pensamento crítico e da divulgação científica para avaliar informações e tomar decisões responsáveis. Também são considerados os desafios da comunicação entre ciência e sociedade na circulação de informações. Conclui-se que o diálogo entre saberes cotidianos e científicos favorece uma compreensão mais crítica da realidade, respeitando as funções e os limites de cada modalidade de conhecimento.

Palavras-chave: Senso comum. Ciência. Conhecimento científico.

INTRODUÇÃO

O ser humano procura compreender a realidade desde os primeiros momentos de sua existência. Antes mesmo da constituição da ciência moderna, indivíduos e comunidades desenvolveram conhecimentos a partir da observação da natureza, da experiência cotidiana e da transmissão de práticas entre gerações. Saber quais plantas poderiam ser utilizadas como alimentos, identificar períodos adequados para o plantio, reconhecer mudanças climáticas ou desenvolver formas de proteção contra determinados perigos foram conhecimentos fundamentais para a sobrevivência humana. Muitos desses saberes foram construídos sem a utilização de métodos científicos formalizados.

É nesse contexto que se encontra o chamado senso comum. Trata-se de um conhecimento

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

cotidiano, construído socialmente por meio das experiências e observações realizadas pelos indivíduos e pelos grupos. Ele está presente nas práticas familiares, nos costumes, nas crenças, nos ditados populares, nas explicações espontâneas e nas interpretações que as pessoas fazem dos acontecimentos que vivenciam.

O senso comum, entretanto, não deve ser entendido simplesmente como conhecimento falso ou sem valor. Ele possui uma função prática importante, pois permite às pessoas agir no cotidiano sem precisar investigar cientificamente cada situação enfrentada. Quando uma pessoa aprende, por exemplo, que determinado alimento precisa ser conservado adequadamente para não se deteriorar, ela pode utilizar esse conhecimento mesmo sem conhecer os processos microbiológicos envolvidos.

O problema surge quando conhecimentos construídos a partir de experiências particulares são generalizados para situações diferentes, ou quando crenças e opiniões são apresentadas como verdades comprovadas. Nesse ponto, o conhecimento científico desempenha papel fundamental. Por meio de procedimentos sistemáticos de investigação, a ciência procura produzir explicações que possam ser examinadas, testadas e discutidas pela comunidade científica.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar como o conhecimento científico pode fundamentar, verificar, ampliar ou corrigir conhecimentos pertencentes ao senso comum. Busca-se também compreender por que a educação científica e o pensamento crítico são importantes para que as pessoas possam avaliar informações e tomar decisões mais conscientes.

O SENSO COMUM COMO FORMA DE CONHECIMENTO

O senso comum pode ser compreendido como uma forma de conhecimento produzida no cotidiano. Ele não depende necessariamente de procedimentos formais de investigação e é, em grande parte, adquirido por meio da experiência direta, da observação, da convivência social e da transmissão cultural.

Para Bachelard (1996), o conhecimento científico precisa superar obstáculos presentes no conhecimento cotidiano e nas primeiras impressões que o indivíduo desenvolve sobre os fenômenos. O autor destaca que o conhecimento científico não se constrói simplesmente acumulando observações espontâneas. É necessário formular problemas, questionar ideias previamente estabelecidas e desenvolver procedimentos capazes de produzir conhecimentos mais sistemáticos.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A importância do senso comum está justamente em sua presença constante na vida social. As pessoas precisam tomar inúmeras decisões diariamente e não podem recorrer a pesquisas científicas para todas elas. Há conhecimentos práticos que são transmitidos entre familiares, amigos e comunidades e que possibilitam a organização da vida cotidiana.

Entretanto, a experiência individual possui limites. Uma pessoa pode observar que determinado acontecimento ocorreu depois de outro e concluir que o primeiro causou o segundo. Essa conclusão pode estar equivocada, pois a coincidência temporal não demonstra necessariamente uma relação causal.

Esse exemplo mostra uma das diferenças importantes entre o senso comum e a ciência. Enquanto o senso comum frequentemente utiliza experiências particulares para construir conclusões gerais, a ciência procura estabelecer procedimentos que permitam investigar se determinada relação realmente existe.

Isso não significa que toda experiência cotidiana seja inútil para a ciência. Pelo contrário, muitos problemas científicos surgem de situações observadas no cotidiano. A diferença está no processo utilizado para transformar uma observação inicial em uma questão de investigação.

O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E SUA FUNDAMENTAÇÃO

A ciência pode ser entendida como uma atividade sistemática de produção de conhecimentos sobre diferentes aspectos da realidade. Ela utiliza métodos, conceitos, instrumentos e procedimentos de investigação que variam de acordo com o objeto estudado e com a área do conhecimento.

Para Gil (2008), a pesquisa científica envolve um processo racional e sistemático destinado à solução de problemas. Isso significa que a investigação científica não ocorre simplesmente pela acumulação de opiniões. Ela parte de questões formuladas de maneira organizada e procura reunir evidências que permitam sustentar ou questionar determinadas explicações.

Uma característica essencial da ciência é a possibilidade de revisão. O conhecimento científico não deve ser entendido como um conjunto definitivo de verdades imutáveis. Novas evidências podem modificar explicações anteriores, aperfeiçoar teorias ou demonstrar que determinadas hipóteses não são adequadas.

Essa característica diferencia a ciência de determinadas formas dogmáticas de conhecimento. A possibilidade de questionamento e revisão é uma das condições que permitem o

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

desenvolvimento científico.

Popper (2007), embora pertencente a uma tradição internacional de filosofia da ciência, contribui para essa discussão ao destacar a importância da possibilidade de uma hipótese ser submetida a testes que possam colocá-la em questão. Dessa maneira, uma explicação científica precisa estar aberta à crítica e à confrontação com evidências.

A ciência também se caracteriza pela comunicação dos resultados. Pesquisas são apresentadas, publicadas, discutidas e submetidas à avaliação de outros pesquisadores. Esse processo permite que resultados sejam questionados, reproduzidos ou aperfeiçoados.

ENTRE O SENSO COMUM E A CIÊNCIA

A relação entre senso comum e ciência não precisa ser compreendida como uma oposição absoluta. As duas formas de conhecimento possuem características e funções diferentes, embora possam estabelecer relações.

O senso comum frequentemente fornece o ponto de partida para perguntas científicas. Uma pessoa pode perceber, em sua experiência cotidiana, determinado fenômeno e questionar por que ele ocorre. A partir dessa pergunta, pode ser desenvolvida uma investigação sistemática.

Por outro lado, a ciência pode analisar conhecimentos cotidianos e verificar em quais circunstâncias eles apresentam validade. Um conhecimento popular pode apresentar algum fundamento empírico, mas também pode conter generalizações que não se sustentam quando submetidas à investigação.

Um exemplo simples está relacionado às práticas de saúde. Ao longo da história, diferentes sociedades desenvolveram conhecimentos sobre plantas e tratamentos a partir da observação de seus efeitos. A ciência pode investigar determinadas substâncias presentes nessas plantas, avaliar seus efeitos, identificar riscos e estabelecer condições adequadas de utilização. Dessa maneira, um conhecimento tradicional pode transformar-se em objeto de investigação científica.

O movimento também pode ocorrer no sentido contrário: conhecimentos científicos podem ser incorporados ao cotidiano e transformados em práticas sociais. Informações sobre higiene, alimentação, vacinação, prevenção de doenças e conservação de alimentos, por exemplo, podem deixar o ambiente acadêmico e tornar-se parte das práticas sociais.

Assim, fundamentar o senso comum com a ciência significa utilizar conhecimentos científicos para analisar criticamente ideias e práticas cotidianas, sem desconsiderar que o conhecimento

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

cotidiano possui uma função social.

OS LIMITES DO SENSO COMUM

Embora seja importante, o senso comum apresenta limitações que precisam ser reconhecidas. Uma delas é a tendência à generalização.

Uma experiência particular pode levar uma pessoa a concluir que algo sempre acontece daquela maneira. Entretanto, uma quantidade limitada de observações não é suficiente, por si só, para estabelecer uma regra universal.

Outra limitação é a influência dos valores culturais. As pessoas interpretam acontecimentos a partir de conhecimentos adquiridos em seu ambiente social. Por isso, diferentes grupos podem apresentar explicações distintas para um mesmo fenômeno.

Também existe o problema dos vieses cognitivos. A percepção humana não é completamente neutra. As pessoas podem dar maior importância às informações que confirmam aquilo em que já acreditam e ignorar evidências contrárias.

A ciência não elimina automaticamente todos esses problemas, mas desenvolveu procedimentos para reduzir sua influência. A utilização de métodos explícitos, instrumentos de medição, análise de dados, revisão por pares e comparação de resultados constitui parte desses mecanismos.

Isso demonstra que o valor do conhecimento científico não está apenas nas respostas que oferece, mas também nos procedimentos utilizados para produzir e avaliar essas respostas.

A CIÊNCIA COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE DA REALIDADE

A ciência possui diferentes métodos porque a realidade é constituída por fenômenos diversos. As ciências naturais, sociais, humanas e aplicadas utilizam estratégias de investigação que podem apresentar diferenças significativas.

Uma pesquisa pode utilizar experimentos controlados, levantamentos estatísticos, entrevistas, observação participante, análise documental, estudos de campo ou outras metodologias. Não existe necessariamente um único procedimento capaz de investigar todos os fenômenos.

Nas ciências humanas e sociais, por exemplo, compreender comportamentos, instituições e relações sociais frequentemente exige considerar aspectos históricos, culturais e econômicos. Já

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

em determinadas áreas das ciências naturais, experimentos e medições quantitativas podem desempenhar papel central.

Portanto, fundamentar o senso comum com a ciência não significa procurar transformar toda experiência humana em números. Significa utilizar procedimentos adequados para cada problema de pesquisa e avaliar as conclusões de acordo com as evidências disponíveis.

Demo (2000) enfatiza a dimensão questionadora da pesquisa científica. Pesquisar significa, nesse sentido, não apenas buscar respostas, mas também aprender a formular perguntas e questionar explicações aparentemente evidentes.

Essa perspectiva possui grande importância educacional. Uma sociedade cientificamente alfabetizada não é aquela em que todas as pessoas são especialistas em todas as áreas, mas aquela em que os cidadãos conseguem reconhecer diferenças entre evidência, opinião, hipótese e afirmação sem fundamentação adequada.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

A aproximação entre ciência e senso comum possui uma dimensão educacional. Em uma sociedade caracterizada pela circulação rápida de informações, as pessoas entram diariamente em contato com conteúdos de diferentes níveis de confiabilidade.

Redes sociais, sites, vídeos e aplicativos permitem que informações sejam compartilhadas rapidamente. Entretanto, a velocidade da circulação não garante a qualidade da informação. Uma afirmação pode ser repetida milhares de vezes e ainda assim não possuir fundamentação adequada.

Nesse contexto, a educação científica contribui para o desenvolvimento da capacidade de avaliar informações. O estudante precisa aprender não apenas conteúdos científicos, mas também compreender como o conhecimento é produzido.

Perguntas como "qual é a evidência?", "qual foi o método utilizado?", "quem realizou a pesquisa?", "o resultado foi reproduzido?", "há outras explicações possíveis?" e "qual é o grau de incerteza?" ajudam a desenvolver uma postura investigativa.

Essa atitude é especialmente importante diante de temas relacionados à saúde, meio ambiente, tecnologia e alimentação. Nesses campos, decisões baseadas em informações incorretas podem produzir consequências sociais relevantes.

A educação científica, portanto, não deve ficar restrita à memorização de conceitos. Ela

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

precisa estimular a capacidade de investigar, comparar fontes, interpretar dados e reconhecer os limites das próprias conclusões.

O PAPEL DO PENSAMENTO CRÍTICO

Fundamentar o senso comum com a ciência também implica desenvolver pensamento crítico. Pensar criticamente não significa rejeitar todas as informações recebidas ou desconfiar indiscriminadamente das instituições científicas. Significa avaliar argumentos e evidências de maneira racional e contextualizada.

Uma postura crítica deve considerar tanto a qualidade das evidências quanto as limitações de uma determinada pesquisa. Resultados científicos podem apresentar margens de erro, limitações metodológicas e diferentes graus de incerteza.

Além disso, a ciência é uma atividade realizada por pessoas e instituições. Por isso, práticas científicas precisam estar submetidas a normas éticas, transparência e mecanismos de avaliação.

O pensamento crítico também exige reconhecer quando não existem informações suficientes para estabelecer uma conclusão. A ausência de evidência não deve ser automaticamente confundida com evidência de ausência, assim como uma hipótese plausível não deve ser apresentada como fato comprovado.

Nesse sentido, a ciência contribui para uma cultura de responsabilidade intelectual. Ela ensina que mudar de opinião diante de evidências novas não representa necessariamente fraqueza, mas pode constituir parte do processo de construção do conhecimento.

A COMPLEMENTARIDADE ENTRE CONHECIMENTO COTIDIANO E CIENTÍFICO

Embora possuam diferenças importantes, senso comum e ciência podem manter uma relação complementar. O conhecimento cotidiano está profundamente relacionado à experiência humana e às necessidades práticas da sociedade. A ciência, por sua vez, fornece instrumentos sistemáticos para investigar e explicar fenômenos.

A experiência cotidiana pode levantar problemas relevantes. A investigação científica pode testar hipóteses relacionadas a esses problemas. Os resultados da ciência podem posteriormente retornar à sociedade, modificando práticas e concepções.

Esse processo pode ser observado em diversas áreas. Na agricultura, conhecimentos tradicionais sobre períodos de plantio podem ser relacionados a estudos climáticos e agronômicos.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Na saúde, práticas tradicionais podem ser investigadas quanto à sua eficácia e segurança. Na educação, experiências de professores podem gerar problemas de pesquisa e contribuir para o desenvolvimento de estudos sobre aprendizagem.

A relação, portanto, não deve ser entendida como uma simples substituição do senso comum pela ciência. O objetivo é estabelecer uma atitude de diálogo crítico.

O conhecimento científico pode confirmar determinadas práticas, mostrar que outras possuem eficácia limitada ou demonstrar que algumas crenças não encontram sustentação nas evidências disponíveis.

Essa capacidade de revisão é fundamental para o progresso social. Uma sociedade que valoriza o conhecimento científico pode preservar conhecimentos culturais relevantes ao mesmo tempo em que modifica práticas quando novas evidências indicam alternativas mais adequadas.

DESAFIOS PARA A APROXIMAÇÃO ENTRE CIÊNCIA E SOCIEDADE

Apesar de sua importância, a comunicação entre ciência e sociedade enfrenta dificuldades. Uma delas é a linguagem especializada. Pesquisas científicas frequentemente utilizam conceitos técnicos que podem ser difíceis para o público não especializado.

Outro desafio é a divulgação inadequada de resultados. Uma pesquisa específica pode ser apresentada na mídia como se tivesse produzido uma conclusão universal. Além disso, resultados preliminares podem ser interpretados como certezas definitivas.

Por isso, a divulgação científica possui papel fundamental. Cientistas, instituições de pesquisa, professores, jornalistas e comunicadores precisam contribuir para aproximar o conhecimento científico da população sem distorcer seus resultados.

No Brasil, universidades e instituições públicas de pesquisa desempenham papel importante nesse processo. A produção científica realizada em instituições como universidades federais, estaduais e institutos de pesquisa pode contribuir para a solução de problemas nacionais e para a formação científica da população.

A valorização da ciência também depende de políticas educacionais e de investimentos em pesquisa. Uma sociedade que deseja utilizar o conhecimento científico para orientar suas práticas precisa criar condições para que a pesquisa seja produzida, avaliada e comunicada.

CONCLUSÃO

Fundamentar o senso comum com a ciência significa estabelecer uma relação crítica e

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

produtiva entre duas formas distintas de conhecimento. O senso comum é construído a partir das experiências cotidianas, da cultura, da tradição e da convivência social, cumprindo uma função importante na organização da vida prática. Entretanto, apresenta limitações quando experiências particulares são generalizadas ou quando crenças são tomadas como verdades sem verificação.

A ciência, por sua vez, procura produzir conhecimentos por meio de procedimentos sistemáticos de investigação. Sua força não está apenas nas respostas que oferece, mas na possibilidade de submeter explicações a testes, críticas e revisões. Dessa maneira, a ciência pode analisar conhecimentos cotidianos, identificar seus fundamentos, estabelecer seus limites e, quando necessário, corrigi-los ou aperfeiçoá-los.

A relação entre ciência e senso comum não deve ser compreendida como uma disputa em que necessariamente uma forma de conhecimento precisa eliminar a outra. O conhecimento cotidiano pode produzir perguntas importantes para a investigação científica, enquanto a ciência pode oferecer instrumentos para compreender de maneira mais rigorosa os fenômenos observados na vida cotidiana.

Nesse processo, a educação científica assume papel essencial. Desenvolver a capacidade de diferenciar opiniões, crenças, hipóteses e evidências é uma condição importante para a participação responsável na sociedade. Mais do que transmitir informações, a educação científica deve estimular a curiosidade, a investigação, a argumentação e a disposição para revisar conclusões diante de novas evidências.

Portanto, fundamentar o senso comum com a ciência é, sobretudo, desenvolver uma postura diante do conhecimento. Trata-se de aprender a perguntar, investigar, comparar informações, reconhecer limites e evitar conclusões baseadas exclusivamente em impressões pessoais. Em uma sociedade marcada pelo grande volume de informações, essa postura contribui para decisões mais responsáveis e para uma compreensão mais crítica da realidade.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2017.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

FUNDAMENTANDO O COMPONENTE CURRICULAR: ARTES E MÍDIAS DIGITAIS

Autor(a): Camila Guedes Cavalcante

Resumo: O componente curricular Artes e Mídias Digitais integra expressão artística, cultura digital e processos de ensino e aprendizagem. Este artigo discute seus fundamentos pedagógicos, culturais e educacionais e sua contribuição para a criatividade, o pensamento crítico e a formação integral dos estudantes. A pesquisa é bibliográfica e documental, fundamentada em autores brasileiros de arte e educação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Base Nacional Comum Curricular e na legislação sobre educação digital. Abordam-se as relações entre arte e tecnologia, as possibilidades metodológicas, a mediação docente e os desafios de inclusão, acessibilidade, ética e acesso aos recursos tecnológicos. Conclui-se que essa integração deve ser crítica, criativa e contextualizada, preservando a arte como área de conhecimento e utilizando as tecnologias para produção, apreciação, investigação e compartilhamento artístico, com planejamento curricular, formação continuada e valorização da diversidade cultural.

Palavras-chave: Artes; Mídias digitais; Educação.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de acompanhar as transformações sociais, culturais e tecnológicas que influenciam as formas de comunicação, expressão e construção do conhecimento. A expansão da internet, dos dispositivos móveis, dos programas de edição e das plataformas digitais modificou significativamente as maneiras pelas quais as pessoas produzem, compartilham e apreciam conteúdos artísticos. Nesse contexto, a escola precisa desenvolver práticas pedagógicas que relacionem os conhecimentos tradicionais às novas possibilidades de criação e participação cultural.

A arte, enquanto área de conhecimento, contribui para a formação integral dos estudantes, pois favorece a sensibilidade, a imaginação, a percepção estética, a expressão de ideias e a reflexão sobre a realidade. Por meio das diferentes linguagens artísticas, os indivíduos podem interpretar experiências, questionar valores sociais e compreender manifestações culturais de

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

diferentes épocas e grupos. Quando relacionada às mídias digitais, a arte amplia suas possibilidades de experimentação, permitindo a produção de imagens, vídeos, animações, músicas, fotografias, instalações interativas e outras formas de expressão.

O componente curricular Artes e Mídias Digitais propõe, portanto, uma aproximação entre os conhecimentos artísticos e os recursos tecnológicos, considerando as tecnologias não apenas como ferramentas auxiliares, mas também como elementos que transformam as formas de criação, circulação e recepção das manifestações culturais. Essa abordagem exige que os estudantes aprendam a utilizar os recursos digitais de maneira criativa, responsável e crítica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a Arte como componente curricular da área de Linguagens e contempla as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro, além de articular processos de criação, apreciação, reflexão e contextualização. O documento também enfatiza a importância da cultura digital na formação dos estudantes, incentivando o uso crítico, significativo e ético das tecnologias.

Diante desse cenário, torna-se relevante fundamentar pedagogicamente o componente curricular Artes e Mídias Digitais, identificando seus objetivos, suas possibilidades metodológicas e suas contribuições para a aprendizagem. O presente artigo tem como objetivo analisar os fundamentos desse componente, discutindo a integração entre arte e tecnologia, a atuação docente, as estratégias de ensino e os desafios para sua implementação no contexto escolar.

A pesquisa possui caráter bibliográfico e documental, utilizando publicações de referência na educação artística e documentos normativos brasileiros. Busca-se demonstrar que o uso das mídias digitais no ensino de Arte deve estar associado a objetivos pedagógicos claros, à valorização da diversidade cultural e ao desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes.

FUNDAMENTOS DO COMPONENTE CURRICULAR ARTES E MÍDIAS DIGITAIS

A fundamentação do componente curricular Artes e Mídias Digitais parte do reconhecimento de que a arte constitui uma forma de conhecimento e expressão humana, enquanto as mídias digitais representam ambientes e ferramentas que ampliam as possibilidades de produção, comunicação e interação. A articulação entre essas dimensões permite compreender as manifestações artísticas contemporâneas e desenvolver novas experiências educativas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, estabelece a Arte

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

como componente curricular obrigatório da educação básica, respeitadas as disposições legais que regulamentam sua presença nos diferentes níveis de ensino. Essa determinação reforça a importância da formação artística para o desenvolvimento cultural e intelectual dos estudantes.

A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta a Arte como um campo de experiências que envolve criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Esses processos favorecem o desenvolvimento de conhecimentos específicos e a compreensão das relações entre arte, sociedade, história e cultura. A integração com as mídias digitais pode ampliar essas experiências, oferecendo novas formas de explorar materiais, linguagens e procedimentos artísticos.

O componente Artes e Mídias Digitais deve, assim, preservar os fundamentos próprios do ensino de Arte. A tecnologia não pode substituir a experiência estética, a investigação artística ou o contato com diferentes manifestações culturais. Seu papel é ampliar as possibilidades de criação e aprendizagem, permitindo que os estudantes experimentem linguagens, analisem produções e desenvolvam projetos autorais.

Barbosa (2010), ao discutir a abordagem triangular no ensino da Arte, destaca a articulação entre fazer artístico, leitura da obra e contextualização. Essa perspectiva pode ser relacionada às mídias digitais quando os estudantes produzem trabalhos, analisam imagens e vídeos, investigam referências artísticas e refletem sobre os contextos em que as obras foram criadas e divulgadas.

Por exemplo, uma atividade de fotografia digital pode envolver o estudo de artistas e movimentos fotográficos, a análise de imagens, a experimentação de enquadramentos e a produção de fotografias pelos próprios estudantes. A atividade não se limita ao uso de um celular ou aplicativo, pois envolve decisões estéticas, conhecimentos técnicos e interpretação crítica das imagens.

Portanto, fundamentar esse componente significa reconhecer que as tecnologias digitais devem estar a serviço de objetivos artísticos e educativos, promovendo experiências que relacionem conhecimentos, criatividade, participação e reflexão social.

AS RELAÇÕES ENTRE ARTE, TECNOLOGIA E CULTURA DIGITAL

A relação entre arte e tecnologia não é recente. Ao longo da história, diferentes recursos técnicos contribuíram para transformar as formas de representação, reprodução e circulação artística. A fotografia, o cinema, o rádio, a televisão e os meios de gravação sonora modificaram as práticas de criação e a maneira como o público acessa as produções culturais.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Com o desenvolvimento das tecnologias digitais, essas possibilidades foram ampliadas. Atualmente, programas de edição de imagens, aplicativos de desenho, ferramentas de animação, softwares musicais e plataformas audiovisuais permitem que os estudantes produzam trabalhos artísticos mesmo sem dispor de equipamentos profissionais. A facilidade de registrar, editar e compartilhar conteúdos também favorece a colaboração e a circulação de produções escolares.

Santaella (2003) analisa as transformações culturais relacionadas ao desenvolvimento das tecnologias e dos meios de comunicação, contribuindo para compreender como as novas formas de interação influenciam a produção e a recepção das mensagens. No contexto educacional, essa reflexão ajuda a perceber que as mídias digitais não são neutras: elas interferem nas escolhas estéticas, nos modos de comunicação e nas relações entre produtores e públicos.

As artes visuais, por exemplo, podem incorporar desenho digital, fotografia, colagem eletrônica, ilustração, modelagem tridimensional e produção audiovisual. Na música, os estudantes podem experimentar gravações, edição de sons, composição com aplicativos e criação de paisagens sonoras. Na dança, os registros em vídeo possibilitam analisar movimentos, explorar coreografias e desenvolver produções que relacionam corpo, imagem e espaço. No teatro, recursos de projeção, edição e sonorização podem integrar processos de criação cênica.

Essas possibilidades ampliam o repertório artístico dos estudantes e permitem que eles compreendam a diversidade das manifestações contemporâneas. Entretanto, é importante evitar a ideia de que toda utilização de tecnologia constitui, automaticamente, uma prática inovadora. O valor pedagógico depende dos objetivos propostos, das experiências oferecidas e da reflexão desenvolvida durante o processo.

Uma aula que utiliza um aplicativo apenas para reproduzir modelos prontos pode limitar a criatividade. Em contrapartida, uma atividade que convida os estudantes a investigar referências, experimentar soluções, justificar escolhas e revisar suas produções favorece a aprendizagem artística e o desenvolvimento da autonomia.

Assim, a cultura digital deve ser abordada tanto como contexto de produção artística quanto como objeto de análise crítica. Os estudantes precisam compreender como as imagens e os sons circulam, quais interesses influenciam sua divulgação e como as tecnologias transformam as experiências culturais.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS DO COMPONENTE CURRICULAR

O componente Artes e Mídias Digitais deve ter como objetivo geral promover a aprendizagem artística por meio da investigação, da criação, da apreciação e da utilização crítica das tecnologias digitais. Seu desenvolvimento deve contribuir para que os estudantes compreendam as relações entre arte, cultura, sociedade e tecnologia, reconhecendo diferentes formas de expressão e ampliando suas possibilidades de participação cultural.

Entre os objetivos específicos, destacam-se:

- Desenvolver a criatividade, a imaginação e a capacidade de expressão por meio das linguagens artísticas e digitais.
- Conhecer diferentes recursos tecnológicos aplicáveis à produção e à apreciação artística.
- Analisar criticamente imagens, vídeos, músicas, animações e outras produções culturais.
- Experimentar processos de criação individual e coletiva.
- Valorizar a diversidade cultural e as manifestações artísticas de diferentes grupos sociais.
- Desenvolver autonomia na pesquisa, no planejamento, na produção e na apresentação de trabalhos.
- Compreender princípios de ética, privacidade, direitos autorais e responsabilidade no ambiente digital.
- Promover o acesso inclusivo às práticas artísticas, respeitando as diferenças e as necessidades dos estudantes.

Esses objetivos devem ser adequados à etapa de ensino, às características da turma e às condições de infraestrutura da escola. Nos anos iniciais, as atividades podem priorizar a exploração de imagens, sons, cores, formas e movimentos, com ferramentas simples e propostas orientadas. Nos anos finais do ensino fundamental, é possível desenvolver projetos mais elaborados de fotografia, edição audiovisual, animação e criação multimídia.

No ensino médio, os estudantes podem aprofundar investigações sobre arte contemporânea, cultura visual, comunicação digital e produção autoral, discutindo também as implicações sociais e econômicas das tecnologias.

A BNCC oferece referências importantes para organizar essas aprendizagens, especialmente ao valorizar a investigação, a experimentação, a criação e a análise crítica nas diferentes linguagens artísticas. A articulação com a competência geral relacionada à cultura digital também pode contribuir para desenvolver formas responsáveis e significativas de utilização das tecnologias.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A organização metodológica do componente Artes e Mídias Digitais deve favorecer a participação ativa dos estudantes, a experimentação e a construção coletiva do conhecimento. O professor pode combinar atividades de observação, pesquisa, análise, produção artística e apresentação dos resultados.

Uma estratégia relevante é a aprendizagem baseada em projetos. Nessa abordagem, os estudantes investigam um tema, definem objetivos, selecionam recursos, produzem trabalhos e compartilham suas criações. Um projeto sobre a identidade cultural da comunidade, por exemplo, pode envolver fotografias de espaços locais, entrevistas com artistas, registros sonoros e produção de um mural digital ou documentário.

Outra possibilidade é a criação de narrativas digitais. Os estudantes podem desenvolver histórias utilizando imagens, textos, ilustrações, sons e vídeos. Essa prática estimula a organização das ideias, a construção de sequências narrativas e a integração entre diferentes linguagens artísticas.

A fotografia digital também constitui uma ferramenta pedagógica acessível. O professor pode trabalhar enquadramento, iluminação, composição, perspectiva e intenção comunicativa. Após uma etapa de observação e experimentação, os alunos produzem fotografias sobre um tema definido, selecionam as imagens e justificam suas escolhas estéticas.

Na área da música, aplicativos e programas de edição podem ser utilizados para criar sequências rítmicas, experimentar timbres, gravar sons do ambiente e produzir composições coletivas. Essas atividades permitem explorar elementos musicais e compreender os processos de organização sonora.

A animação digital oferece oportunidades para trabalhar movimento, sequência, tempo e narrativa visual. Mesmo sem programas sofisticados, é possível utilizar ferramentas simples de desenho quadro a quadro, desde que a atividade tenha objetivos claros e seja adequada às condições disponíveis.

A análise crítica das mídias deve acompanhar essas práticas. Os estudantes podem comparar diferentes versões de uma imagem, observar como a edição modifica seu significado e discutir a relação entre representação, realidade e intenção comunicativa. Também podem refletir sobre estereótipos, padrões estéticos e representações de grupos sociais presentes nos conteúdos digitais.

É importante que o processo pedagógico inclua momentos de planejamento,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

experimentação, revisão e avaliação. O estudante deve compreender que a produção artística envolve escolhas, tentativas e transformações, e que o erro pode constituir uma oportunidade de aprendizagem.

A metodologia também precisa considerar os recursos efetivamente disponíveis. Quando a escola não possui laboratório de informática, o professor pode organizar atividades com materiais impressos, equipamentos compartilhados ou ferramentas gratuitas acessíveis em dispositivos disponíveis. A qualidade pedagógica não depende exclusivamente da sofisticação tecnológica, mas da intencionalidade e da organização das experiências educativas.

O PAPEL DO PROFESSOR E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

No componente Artes e Mídias Digitais, o professor atua como mediador dos processos de criação, investigação e reflexão. Sua função consiste em organizar situações de aprendizagem que permitam aos estudantes conhecer diferentes linguagens, experimentar recursos, compreender referências culturais e desenvolver produções próprias.

Essa atuação exige planejamento e formação continuada. O docente precisa conhecer os fundamentos do ensino de Arte e buscar familiaridade com as ferramentas digitais utilizadas nas atividades. Não é necessário dominar todos os programas existentes, mas compreender suas possibilidades, limitações e adequação aos objetivos educacionais.

O professor deve selecionar recursos que favoreçam a aprendizagem e evitar que o uso de equipamentos se transforme em finalidade isolada. Antes de propor uma atividade de edição de vídeo, por exemplo, é importante definir o que os estudantes deverão investigar, quais decisões artísticas precisarão tomar e como o processo será avaliado.

A mediação também envolve o incentivo à autoria. Em vez de oferecer modelos que todos devem reproduzir de maneira idêntica, o professor pode apresentar referências variadas e permitir que os estudantes desenvolvam soluções pessoais. A orientação docente deve fornecer apoio técnico sem eliminar a liberdade de experimentação.

Outro aspecto fundamental é a construção de um ambiente respeitoso. As produções dos estudantes podem expressar experiências pessoais, identidades e opiniões, de modo que a avaliação precisa evitar constrangimentos e comparações depreciativas. O diálogo e a apreciação coletiva devem valorizar a diversidade de interpretações e propostas estéticas.

A formação continuada pode incluir cursos, oficinas, grupos de estudo e parcerias com

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

instituições culturais. A troca de experiências entre professores contribui para identificar metodologias viáveis e desenvolver projetos que articulem as diferentes linguagens artísticas.

INCLUSÃO, ACESSIBILIDADE E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO

A integração entre artes e mídias digitais deve considerar as desigualdades sociais e as diferentes condições de acesso às tecnologias. Nem todos os estudantes possuem dispositivos próprios, conexão estável ou ambiente adequado para realizar atividades digitais fora da escola. Por isso, a organização curricular precisa evitar que essas diferenças se transformem em obstáculos à aprendizagem.

O planejamento deve prever o compartilhamento de equipamentos, o uso de ferramentas gratuitas, a realização de atividades em sala de aula e a oferta de alternativas não digitais quando necessário. A avaliação não deve penalizar estudantes pela ausência de recursos tecnológicos que não estão sob seu controle.

A acessibilidade também precisa ser contemplada. Imagens podem receber descrições textuais; vídeos podem utilizar legendas; materiais digitais podem ser organizados para facilitar a leitura; e atividades práticas podem ser adaptadas às necessidades específicas dos participantes. Essas medidas ampliam as possibilidades de participação de estudantes com deficiência e favorecem ambientes educativos mais inclusivos.

A democratização do acesso envolve, ainda, o reconhecimento de diferentes repertórios culturais. Os conteúdos estudados não devem se restringir às referências mais populares nas plataformas digitais ou às produções de maior visibilidade comercial. É importante incluir artistas locais, manifestações populares, produções indígenas, afro-brasileiras e outras expressões que contribuam para ampliar a compreensão da diversidade cultural.

Dessa maneira, o componente curricular pode contribuir para reduzir barreiras de participação e fortalecer o reconhecimento da arte como direito cultural e dimensão da formação humana.

ÉTICA, DIREITOS AUTORAIS E USO RESPONSÁVEL DAS MÍDIAS

O desenvolvimento de atividades artísticas digitais exige atenção às questões éticas relacionadas à criação, à divulgação e ao compartilhamento de conteúdo. Os estudantes precisam compreender que imagens, músicas, vídeos e textos podem estar protegidos por direitos autorais

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

e que sua utilização deve respeitar as condições legais aplicáveis.

O professor pode orientar a turma a utilizar materiais autorais, conteúdos de domínio público e obras disponibilizadas sob licenças que permitam os usos pretendidos. Também é importante ensinar a registrar a autoria e a origem dos materiais utilizados nos trabalhos.

A divulgação de fotografias, gravações e vídeos de estudantes requer cuidados com a privacidade, o consentimento e as regras institucionais aplicáveis. O compartilhamento de produções não deve ocorrer automaticamente, especialmente quando envolve dados pessoais ou imagens de crianças e adolescentes.

Outra questão importante diz respeito à inteligência artificial generativa, que pode produzir imagens, textos, sons e vídeos. Essas ferramentas podem ser exploradas como objetos de investigação e experimentação artística, desde que os estudantes compreendam suas limitações, questionem os resultados e identifiquem adequadamente os recursos utilizados quando isso for pertinente.

O uso dessas tecnologias deve promover a reflexão sobre autoria, originalidade, vieses, confiabilidade e impactos sociais. A ferramenta não substitui a necessidade de desenvolver repertório cultural, tomar decisões estéticas e avaliar criticamente os resultados.

Assim, a educação artística digital precisa integrar competências técnicas, sensibilidade estética e responsabilidade ética, preparando os estudantes para participar conscientemente da cultura digital.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação no componente Artes e Mídias Digitais deve ser contínua, formativa e coerente com os objetivos propostos. O foco não deve recair exclusivamente na qualidade técnica do produto final, pois o processo artístico envolve pesquisa, experimentação, planejamento, escolhas expressivas e revisão.

Entre os critérios possíveis estão a participação, a capacidade de explorar recursos, a criatividade, a compreensão das linguagens artísticas, a qualidade da pesquisa, a colaboração e a capacidade de justificar decisões. Os critérios devem ser apresentados previamente para que os estudantes compreendam o que se espera de suas produções.

Portfólios digitais, registros de processo, apresentações orais, autoavaliações e apreciações coletivas podem auxiliar no acompanhamento da aprendizagem. Esses instrumentos permitem

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

observar o desenvolvimento dos estudantes e identificar dificuldades que exigem novas orientações.

A avaliação deve respeitar os diferentes níveis de experiência e as condições de acesso aos recursos. Um trabalho não deve ser considerado inferior simplesmente por utilizar ferramentas simples, pois a aprendizagem artística depende principalmente das escolhas, das intenções e dos conhecimentos mobilizados.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO

A implementação do componente Artes e Mídias Digitais enfrenta desafios como a falta de equipamentos, as desigualdades de acesso, a formação insuficiente dos profissionais e a necessidade de organização curricular. Essas dificuldades exigem planejamento institucional, investimento em formação e definição de objetivos pedagógicos claros.

A Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital, reforça a importância de desenvolver competências relacionadas à inclusão digital, à educação digital escolar e ao uso crítico das tecnologias. Sua existência, entretanto, não elimina a necessidade de políticas e condições concretas para a implementação das práticas educativas.

A escola precisa estabelecer prioridades, organizar recursos compartilhados e promover ações de formação continuada. Também deve assegurar que a tecnologia seja integrada ao currículo de maneira crítica, sem reduzir o ensino de Arte ao treinamento em programas de computador.

Como perspectiva, o componente pode ampliar as oportunidades de autoria, colaboração e participação cultural, aproximando os conhecimentos escolares das práticas artísticas contemporâneas. Para isso, é indispensável preservar o caráter investigativo e expressivo da arte, articulando a experimentação tecnológica à reflexão sobre a sociedade e a cultura.

CONCLUSÃO

A fundamentação do componente curricular Artes e Mídias Digitais evidencia a importância de integrar os conhecimentos artísticos às transformações culturais e tecnológicas da sociedade contemporânea. Essa integração possibilita ampliar as experiências de criação, apreciação, expressão e reflexão, contribuindo para a formação de estudantes capazes de compreender diferentes linguagens e participar criticamente da cultura digital.

Ao longo do artigo, observou-se que as mídias digitais oferecem recursos diversificados para

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

a produção artística, incluindo fotografia, desenho, animação, música, vídeo e narrativas multimídia. Entretanto, sua utilização no ambiente escolar precisa estar associada a objetivos pedagógicos definidos, garantindo que a tecnologia não substitua os fundamentos do ensino de Arte, mas amplie as possibilidades de investigação e aprendizagem.

Destacou-se, ainda, a relevância da atuação docente na organização de experiências significativas, na orientação dos processos criativos e na valorização da autoria dos estudantes. O professor deve promover situações que articulem experimentação, análise crítica, contextualização e produção artística, respeitando as diferenças individuais e os conhecimentos prévios da turma.

A inclusão, a acessibilidade, os direitos autorais, a privacidade e o uso responsável das tecnologias também se apresentam como dimensões indispensáveis desse componente curricular. A escola precisa assegurar que as atividades sejam planejadas de maneira democrática, considerando as desigualdades de acesso aos equipamentos e oferecendo oportunidades de participação a todos os estudantes.

Conclui-se que Artes e Mídias Digitais pode contribuir significativamente para uma educação contemporânea, criativa e culturalmente diversificada, desde que sua implementação preserve a arte como área de conhecimento e utilize os recursos digitais de forma consciente e crítica. Para alcançar esse propósito, são fundamentais a formação continuada dos professores, a disponibilidade de recursos acessíveis, o planejamento curricular e a valorização das manifestações artísticas locais e globais.

Portanto, fundamentar esse componente significa reconhecer que a formação artística na cultura digital vai além do domínio de ferramentas tecnológicas: envolve desenvolver sensibilidade, criatividade, pensamento crítico, autonomia e responsabilidade. Ao articular essas dimensões, a escola fortalece a participação dos estudantes na vida cultural e contribui para a formação de cidadãos capazes de criar, interpretar e transformar os contextos em que vivem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

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, DF: MEC, 2018.

SANTAELLA, Lucia. Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

REGISTROS E NOTAÇÕES MUSICAIS: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS

Autor(a): Celia Regina Dias Rodrigues

Resumo: O presente artigo analisa as dimensões históricas, conceituais e pedagógicas dos registros e notações musicais como ferramentas de preservação, transmissão e estruturação do pensamento sonoro. Investiga-se a transição histórica dos primeiros registros mnemônicos e neumáticos da Idade Média até a consolidação do sistema de grafia tradicional na pauta (pentagrama) e a posterior emergência das notações contemporâneas, gráficas e digitais. O estudo discute as bases epistemológicas da codificação do som, demonstrando como diferentes sistemas de escrita musical refletem e moldam a percepção estética e as práticas composicionais de cada época. Por meio de uma revisão bibliográfica interdisciplinar que articula contribuições da musicologia, da história da arte e da pedagogia musical brasileira, o trabalho reflete sobre o papel da escrita musical no contexto pedagógico contemporâneo, destacando a importância da convivência plural entre os registros formais e informais. Conclui-se que os registros e notações musicais não são meros repositórios passivos do som, mas linguagens dinâmicas de mediação cultural cruciais para a expansão e democratização do patrimônio musical.

Palavras-chave: Notação Musical. Historiografia. Partitura.

INTRODUÇÃO

O som é uma arte essencialmente efêmera. Ao contrário das artes plásticas ou da arquitetura, cujas matérias-primas se estendem estaticamente no espaço físico, a música realiza-se estritamente no decurso do tempo. Uma vez emitido o fluxo sonoro, a onda acústica propaga-se pelo ambiente e desvanece, deixando como rastro imediato apenas a memória psicológica de quem a escutou. Diante dessa natureza intangível e fugidia, a humanidade desenvolveu, ao longo de milênios, estratégias de fixação, codificação e visualização do invisível: os registros e notações musicais.

A invenção da escrita musical representa uma das maiores revoluções intelectuais da civilização ocidental e global. Grafar o som significa transpor uma experiência auditiva temporal

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

para uma matriz espacial bidimensional, traduzindo parâmetros abstratos como altura, duração, intensidade e timbre em símbolos gráficos legíveis. Contudo, a história das notações demonstra que nenhum sistema de escrita é neutro ou definitivo. Cada código inventado carrega em si a visão de mundo, as limitações tecnológicas e as necessidades estéticas da cultura que o gestou. O que nasceu como um simples auxílio mnemônico para monges medievais acabou se desdobrando em um sistema altamente complexo, matemático e prescritivo na Modernidade, vindo a ser novamente tensionado e fragmentado pelas vanguardas artísticas do século XX e pelas tecnologias digitais contemporâneas.

Investigar o universo dos registros musicais impõe superar a falsa dicotomia entre a música letrada (grafada) e a música oral (não grafada). Ambas as dimensões não se anulam, mas operam em permanente diálogo cooperativo. No cenário contemporâneo, marcado pela proliferação de softwares de edição e pela hibridização de linguagens artísticas, o debate sobre a notação musical ganha contornos de renovado interesse pedagógico e acadêmico. Como os novos registros digitais alteram nossa relação com a interpretação e a criação? Qual o papel da partitura na formação de novos músicos em uma era dominada pela reprodutibilidade técnica do áudio gravado?

O objetivo deste artigo é mapear a trajetória e a relevância dos registros e notações musicais, dividindo a abordagem em eixos estruturantes. Inicialmente, reconstitui-se o percurso histórico da escrita musical, desde a tradição neumática até o sistema convencional do pentagrama. Em seguida, examinam-se as crises representacionais do século XX que deram origem às notações gráficas e às tablaturas modernas. O terceiro bloco investiga os impactos conceituais e práticos da revolução digital e dos códigos gerados por computadores. Por fim, discute-se a interface pedagógica e metodológica dos registros musicais no panorama da educação musical brasileira atual.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA ESCRITA MUSICAL: DA MEMÓRIA AO PENTAGRAMA

Nas civilizações antigas, como na Grécia Clássica, existiam sistemas primitivos de notação baseados nas letras do alfabeto para indicar as alturas das notas. Contudo, esses registros eram fragmentários, restritos a círculos iniciados de filósofos e teóricos, e não possuíam o objetivo de permitir a leitura imediata de uma obra desconhecida por parte de um intérprete. A transmissão musical dava-se prioritariamente pela via da oralidade e da imitação direta.

O verdadeiro embrião do sistema moderno de notação ocidental surgiu na Alta Idade Média

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

(séculos VIII e IX), impulsionado pela necessidade político-religiosa do Império Carolíngio e da Igreja Católica de unificar o repertório litúrgico do Canto Gregoriano por toda a Europa. Diante da impossibilidade prática de fazer com que os cantores memorizassem dezenas de horas de melodias sagradas sem qualquer apoio visual, os copistas medievais começaram a desenhar pequenos sinais gráficos acima dos textos em latim nos manuscritos iluminados. Esses sinais receberam o nome de neumas (do grego *pneuma*, que significa sopro ou sinal).

Os neumas primitivos eram puramente mnemônicos e *in campis* (sem linhas de referência). Eles funcionavam como desenhos gestuais que imitavam a condução da mão do regente (*quironomia*): uma linha ascendente indicava que a voz deveria subir; um ponto ou linha descendente indicava a queda da altura; um traço ondulado sinalizava um ornamento vocal. Essa notação inicial possuía uma limitação estrutural grave: ela não indicava com exatidão qual nota deveria ser cantada, nem qual era o intervalo preciso entre as alturas. O cantor precisava já conhecer previamente a melodia por tradição oral; o neuma servia apenas como um lembrete visual do contorno melódico geral.

A REVOLUÇÃO DE GUIDO D'AREZZO E A FIXAÇÃO DAS LINHAS

A virada epistemológica definitiva na escrita musical ocorreu no século XI, graças às inovações teóricas do monge beneditino italiano Guido d'Arezzo (991–1050). Percebendo o sofrimento dos noviços que gastavam anos para aprender o repertório litúrgico, Guido propôs a introdução de linhas horizontais paralelas para servir de referência espacial fixa para os neumas.

Inicialmente, foram adotadas duas linhas coloridas: uma linha vermelha que representava a nota Fá e uma linha amarela que representava a nota Dó. Ao posicionar os neumas sobre as linhas ou nos espaços entre elas, Guido d'Arezzo conseguiu resolver o problema da precisão das alturas de forma geométrica. Se um sinal estivesse fixado sobre a linha vermelha, o cantor sabia perfeitamente que se tratava de um Fá, podendo calcular as notas adjacentes com precisão matemática. Esse sistema evoluiu rapidamente para o tetragrama (quatro linhas), padrão mantido até hoje nos livros de canto gregoriano da Igreja.

Além das linhas, Guido d'Arezzo foi o criador do sistema de solfejo utilizado até a contemporaneidade na maioria dos países latinos. Para ajudar os cantores a memorizarem as alturas dos intervalos, ele utilizou as sílabas iniciais de cada verso do *Hino a São João Batista* (escrito em latim no século VIII):

Ut queant laxis / Resonare fibris / Mira gestorum / Famuli tuorum / Solve polluti / Labii reatum / Sancte Iohannes.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

As sílabas *Ut, Re, Mi, Fa, Sol, La* deram origem aos nomes das notas musicais que conhecemos (a sílaba *Ut* foi posteriormente substituída por *Dó* por razões de eufonia, e a nota *Si* foi adicionada combinando as iniciais de *Sancte Iohannes*). A partir dessas descobertas, a música ocidental ganhou as condições estruturais para se descolar da dependência estrita da presença física do compositor, permitindo que uma obra musical escrita em Roma fosse fielmente interpretada em Paris por músicos que nunca haviam escutado a melodia original.

A MEDIÇÃO DO TEMPO: A NOTAÇÃO MENSURAL

Resolvida a questão da precisão das alturas das notas, a evolução da polifonia (músicas com várias vozes independentes cantando simultaneamente) na Baixa Idade Média e no Renascimento impôs um novo desafio técnico aos copistas: como registrar graficamente a duração exata de cada som no tempo?

Até então, o ritmo musical era guiado fluidamente pela métrica poética das palavras do texto religioso. Contudo, quando três ou quatro vozes distintas precisam se cruzar sem gerar caos acústico, torna-se imperativo que os intérpretes saibam com exatidão quando uma nota deve começar e quando deve terminar em relação às outras vozes.

Surgiu assim, entre os séculos XIII e XIV, a notação mensural, cujo principal arquiteto teórico foi Franco de Colônia. Pela primeira vez, a forma física desenhada da nota passou a indicar intrinsecamente a sua proporção de tempo. Notas com formato de losangos e quadrados dotados ou não de hastes verticais (como a *Maximus*, a *Longa*, a *Breve* e a *Semibreve*) representavam divisões matemáticas rígidas de tempo (duplas ou triplas). Na transição para a Idade Moderna, essa grafia geometrizada nas cores preta e branca sofreu refinamentos sutis, substituindo os formatos quadrados por cabeças de notas ovais e arredondadas, dando origem ao sistema de figuras musicais que organiza as partituras tradicionais modernas: Semibreve, Mínima, Semínima, Colcheia, Semicolcheia, Fusa e Semifusa.

A CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA TRADICIONAL E AS CRISES REPRESENTACIONAIS

Entre os séculos XVII e XIX, coincidindo com os períodos Barroco, Clássico e Romântico da história da música ocidental, o sistema de notação musical convencional atingiu sua maturidade estrutural e estabilidade gráfica no formato do pentagrama (cinco linhas horizontais paralelas e quatro espaços interlineares).

O sistema tradicional consolidou-se como uma matriz cartesiana bidimensional altamente

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

eficiente para o idioma da música tonal:

- O Eixo Vertical (Y): Representa a frequência acústica das alturas. Quanto mais alta a posição da nota na pauta, mais agudo é o som; quanto mais baixa, mais grave. O posicionamento exato é determinado pelas claves (Sol, Fá e Dó), símbolos posicionados no início da pauta que funcionam como chaves de decodificação que atribuem nome e altura absoluta a uma linha de referência.
- O Eixo Horizontal (X): Representa o vetor linear do tempo cronológico. A partitura lê-se da esquerda para a direita. O fluxo temporal é organizado e disciplinado pelas barras de compasso, linhas verticais que fracionam o pentagrama em unidades de tempo regulares definidas pela fórmula de compasso inicial.

À medida que a música instrumental expandia suas fronteiras expressivas no século XIX, os compositores sentiram a necessidade de adensar o texto das partituras com informações suplementares que controlassem a performance do intérprete. Foram incorporadas as indicações de andamento (palavras em italiano como *Allegro, Adagio, Andante*), as marcas de dinâmica (*pianissimo, forte, crescendo, decrescendo*) e os sinais de articulação (*staccato, legato*). A partitura tradicional converteu-se em um documento jurídico-artístico rígido e exaustivo, cujo objetivo era mapear com fidelidade absoluta as intenções estéticas do gênio criador.

AS VANGUARDAS DO SÉCULO XX E A EMERGÊNCIA DAS NOTAÇÕES GRÁFICAS

No início do século XX, o esgotamento do sistema tonal tradicional provocado pelo surgimento do atonalismo, do dodecafonismo e, posteriormente, da música experimental e aleatória, fez com que o pentagrama clássico entrasse em uma profunda crise de representação representacional. Compositores de vanguarda perceberam que a pauta de cinco linhas e as figuras geométricas tradicionais eram insuficientes ou inadequadas para registrar os novos sons descobertos pela modernidade, tais como os microtons (intervalos menores que o semitom), os ruídos texturais, os *glissandi* contínuos e os aglomerados sonoros complexos (*tone clusters*).

Surgiram então as notações gráficas e as partituras estéticas. Compositores pioneiros como John Cage, Krzysztof Penderecki, György Ligeti e Earle Brown abandonaram total ou parcialmente o pentagrama convencional, substituindo-o por esquemas visuais abstratos que se assemelhavam a desenhos de arquitetura ou pinturas minimalistas.

Nessas novas partituras, o tempo deixou de ser dividido por compassos matemáticos rígidos e passou a ser medido em segundos cronológicos marcados na linha horizontal da página (*notação proporcional*). Os blocos de som eram representados por massas geométricas escuras de larguras

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

variáveis indicando a faixa de frequências a ser ocupada pelos instrumentos. O objetivo da notação gráfica deslocou-se radicalmente: ela não buscava mais prescrever um comando mecânico exato de execução, mas funcionava como um estímulo visual poético e aberto que convidava o intérprete à improvisação dirigida, à coautoria e à exploração livre das potencialidades sonoras de seu instrumento.

NOTAÇÕES INSTRUMENTAIS ALTERNATIVAS E SISTEMAS DE TABLATURA

Paralelamente ao desenvolvimento da notação em pauta — que possui uma natureza conceitual e abstrata por focar nas propriedades acústicas intrínsecas do som (altura e duração) — , a humanidade desenvolveu sistemas de registros focados na ação física do corpo sobre o instrumento: as tablaturas.

As tablaturas possuem uma história antiga, remontando ao Renascimento com os registros escritos para o alaúde e o órgão. Ao contrário do pentagrama, a tablatura não exige que o intérprete saiba qual nota musical está soando em termos teóricos. Ela funciona como um mapa prático ou manual de instruções anatômicas direcionado aos dedos do instrumentista. No sistema moderno de tablatura para violão e guitarra (composto por seis linhas que representam fisicamente as seis cordas do instrumento), os números grafados sobre as linhas indicam as casas específicas do braço do instrumento que devem ser pressionadas pelos dedos da mão esquerda.

As tablaturas apresentam vantagens e desvantagens claras no plano prático da execução musical:

Embora frequentemente criticada nos meios acadêmicos conservadores por sua suposta superficialidade teórica, a tablatura desempenha um papel sociocultural imenso na democratização da prática instrumental e na preservação da música popular e folclórica mundial e brasileira, permitindo o acesso autônomo e autodidata de milhões de pessoas à execução musical fora das amarras institucionais dos conservatórios.

OUTROS SISTEMAS ALTERNATIVOS DE REGISTRO

O universo das notações alternativas engloba também sistemas desenhados para atender a necessidades humanas específicas e de inclusão. O exemplo mais notável é o Sistema Braille Musical, criado pelo próprio Louis Braille no século XIX. O Braille musical utiliza as mesmas células de seis pontos em relevo da escrita literária para cegos, reconfigurando as combinações de pontos para representar as notas, as oitavas, os acidentes, os ritmos e as dinâmicas de uma partitura

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

convencional. Este registro confere autonomia plena ao músico com deficiência visual, garantindo-lhe o direito de ler e escrever textos musicais complexos sem a necessidade de mediação terceirizada constante.

Podemos citar também sistemas baseados em números ou cores (*Notação Cifrada*), amplamente utilizados em métodos infantis e na música litúrgica de matriz asiática, demonstrando que a mente humana busca permanentemente vias alternativas de tradução simbólica do som que se ajustem aos limites cognitivos e motores de cada grupo social.

A REVOLUÇÃO DIGITAL E AS NOVAS ECOLOGIAS DO REGISTRO MUSICAL

A introdução da microinformática e o advento da linguagem digital na segunda metade do século XX transformaram as rotinas de criação, edição e circulação das partituras. O trabalho manual dos copistas e gravadores de música, que utilizavam penas, nanquim e pesadas matrizes de metal para imprimir partituras, foi integralmente substituído pelos softwares de editoração musical (*como Finale, Sibelius, MuseScore e Dorico*).

Esses programas operam como processadores de texto especializados para a linguagem musical. O impacto dessas ferramentas na ecologia da música é profundo:

- Elasticidade Temporal de Revisão: O compositor pode alterar tonalidades, transpor instrumentos, corrigir erros de digitação e reorganizar compassos inteiros em segundos, libertando a criação artística da rigidez irreversível do papel impresso.
- Sincronização de Áudio (Playback Imediato): Os editores digitais modernos trazem embutidos bancos de instrumentos virtuais (*VIs*) que reproduzem em formato de áudio sintético as notas inseridas na pauta em tempo real. Isso permite que um jovem compositor escute o arranjo orquestral complexo que acabou de escrever sem a necessidade de contratar uma orquestra real para validar seus experimentos acústicos.
- Acessibilidade e Compartilhamento: Plataformas digitais em nuvem permitem que arquivos de partituras circulem globalmente instantaneamente, democratizando o acesso a repertórios raros e facilitando o trabalho colaborativo remoto entre arranjadores e intérpretes situados em diferentes continentes.

O PADRÃO MIDI E AS VISUALIZAÇÕES EM FORMATO "PIANO ROLL"

Para além da digitalização da partitura tradicional, a revolução computacional gerou um novo protocolo de comunicação entre instrumentos eletrônicos e computadores: o padrão MIDI (*Musical*

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Instrument Digital Interface), instituído formalmente em 1983. O MIDI não transmite arquivos de áudio gravado, mas sim pacotes de dados numéricos que descrevem comandos de performance: qual nota foi pressionada, com qual força (*velocity*), quando começou e quando terminou.

A popularização dos softwares de gravação digital (DAWs — *Digital Audio Workstations*, como Pro Tools, Logic Pro Ableton Live e Reaper) consolidou uma nova interface visual de registro musical que se tornou hegemônica entre produtores de música eletrônica, pop e trilhas sonoras: o formato Piano Roll.

No *Piano Roll*, o pentagrama tradicional é totalmente suprimido. O eixo vertical é ocupado pelo desenho físico das teclas de um piano virtual, e as notas musicais são representadas por barras horizontais retangulares coloridas que se estendem ao longo do tempo em uma grade milimétrica digital. A cor do bloco indica a intensidade do toque, e o comprimento físico do retângulo define a duração exata da nota. Esta interface intuitiva transferiu o poder de registro e edição musical para uma vasta comunidade de produtores musicais autodidatas e criadores digitais que não dominam a leitura formal do pentagrama tradicional, redefinindo as fronteiras do que se entende por letramento musical na contemporaneidade.

INTERFACES PEDAGÓGICAS: O REGISTRO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No campo da educação musical e da pedagogia do som, o debate sobre o ensino da leitura e da escrita de partituras passou por profundas revisões conceituais ao longo das últimas décadas. Durante muito tempo, as escolas de música tradicionais e os conservatórios brasileiros adotaram uma postura de caráter grafocêntrica. O grafocentrismo pedagógico consiste em colocar o ensino da teoria e da partitura tradicional à frente da vivência sensorial e estética do som.

Sob esse modelo anacrônico, o estudante era forçado a decorar nomes de notas, regras de divisão matemática de compassos e conceitos abstratos de harmonia antes mesmo de experimentar o prazer de tocar um instrumento, cantar em grupo ou desenvolver a percepção auditiva elemental. Essa inversão pedagógica assemelha-se a tentar ensinar uma criança a ler e escrever gramática literária complexa antes que ela tenha aprendido a falar e compreender o idioma de forma fluida e cotidiana. O resultado direto dessa abordagem rígida foi o afastamento precoce e a frustração crônica de gerações de potenciais músicos e entusiastas da arte.

NOTAÇÕES ANALÓGICAS E O REGISTRO INFORMAL NA SALA DE AULA

Para superar o trauma do grafocentrismo, os grandes pedagogos musicais do século XX

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

(*como Edgar Willems, Carl Orff, Zoltán Kodály e, no cenário nacional, Koellreutter e H. J. Koellreutter*) propuseram metodologias integradas e ativas. Nestas abordagens, o som precede o símbolo: primeiro o aluno vivencia o fenômeno acústico com o corpo, com a voz e com o movimento lúdico; depois que o som está internalizado afetiva e cognitivamente, busca-se a sua representação gráfica.

No contexto da educação musical escolar básica regular no Brasil — respaldada pelas diretrizes e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) —, o uso de notações analógicas ou informais revela-se um recurso de altíssima eficácia pedagógica. O professor convida os estudantes a inventarem seus próprios códigos visuais para registrarem as paisagens sonoras que criam em sala de aula.

Linhas onduladas desenhadas no quadro negro podem representar um som que sobe e desce de altura (glissando); pontos espalhados aleatoriamente traduzem sons curtos e percussivos (staccato); figuras geométricas coloridas indicam a entrada de diferentes timbres criados com objetos cotidianos (palmas, batidas em mesas, chocalhos). Esse exercício de criação de registros informais estimula a capacidade de abstração analógica dos alunos, desenvolve o senso de organização formal da obra e democratiza a composição musical na escola, permitindo que todas as crianças, independentemente de possuírem ou não estudos teóricos prévios em conservatórios, experimentem a dignidade da autoria artística.

CONCLUSÃO

A investigação vertical sobre os registros e notações musicais revela que essas ferramentas transcendem os limites de meros suportes técnicos auxiliares destinados a arquivar passivamente o som. Elas constituem-se, em verdade, como linguagens vivas de representação epistemológica que estabelecem uma relação de profunda simbiose com o próprio pensamento criador e com as estruturas de mediação cultural de cada época histórica humana.

Como restou demonstrado ao longo desta reflexão, a trajetória que une os primeiros desenhos pneumáticos medievais — desenhados tateando o contorno sutil das melodias litúrgicas nos mosteiros — à consolidação monumental do pentagrama cartesiano moderno e, finalmente, à emergência das grades pixeladas coloridas do *Piano Roll* digital descreve a permanente necessidade da mente humana de espacializar o tempo e dar forma visual ao invisível. A escrita musical expandiu as fronteiras cognitivas da composição, permitindo a arquitetura de formas polifônicas e orquestrais de altíssima complexidade que teriam sido inviáveis sem o amparo do

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

registro gráfico duradouro.

Ficou evidente, contudo, que cada conquista técnica no campo da notação traz embutida uma escolha estética excludente. O sucesso do sistema tradicional em registrar com precisão matemática as alturas e durações da música tonal ocidental cobrou o preço de invisibilizar ou subestimar parâmetros fundamentais como o timbre, as sutilezas rítmicas microtonais e as ricas dinâmicas de improvisação presentes nas culturas de tradição puramente oral, africanas e indígenas. As crises artísticas das vanguardas do século XX e a posterior disrupção tecnológica dos códigos MIDI operaram como reações necessárias de flexibilização das amarras gráficas, devolvendo à escrita musical a sua plasticidade, abertura e diversidade representacional.

Para o cenário contemporâneo, as conclusões deste estudo apontam para a premência de uma ecologia plural da notação no campo pedagógico e profissional. A escola e a universidade não podem render-se ao anacronismo do grafocentrismo elitista que exclui a rica musicalidade popular do país por meio da exigência precoce e punitiva da partitura tradicional, tampouco devem negligenciar o valor formativo e a universalidade do pentagrama convencional como patrimônio histórico da humanidade.

O caminho do futuro exige o letramento musical multifacetado, capaz de transitar com fluidez e dignidade ética entre a precisão da pauta clássica, a intuição imediata da tablatura popular, a criatividade livre da notação gráfica analógica e o dinamismo democrático das interfaces de produção digital. Ao harmonizar esses múltiplos registros, a sociedade preservará a memória de suas sonoridades ancestrais e fornecerá o solo fértil para que as novas gerações continuem inventando os novos sinais do futuro da música.

REFERÊNCIAS

BENNETT, Roy. Uma Breve História da Música. Tradução de Maria Teresa Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986. (Obra estrangeira amplamente adotada e editada no circuito nacional).

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De Trama e Fios: Um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

GILLEMANS, Jean-Jacques. Notações Musicais Contemporâneas: História, estética e teoria das partituras de vanguarda. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GROSSI, Cristina. Notação Musical Informal e Processos de Criação Coletiva na Escola Regular.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Porto Alegre: Mediação, 2012.

IKEDA, Alberto. Música Popular no Brasil: Diversidade, memória e oralidade. São Paulo: Selo SESC, 2019.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Estética: A expressão musical contemporânea e seus novos códigos visuais. São Paulo: Movimento, 1998.

WISNIK, José Miguel. O Som e o Sentido: Uma outra história das músicas. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.8 n.2, fevereiro 2026
ISSN 2675-6757

MÍDIAS DIGITAIS COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA: CRIAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Autor(a): Felipe Isaias Moreira Feitosa

Resumo: Este artigo analisa as mídias digitais como linguagem artística, considerando suas possibilidades expressivas, a participação do público e os desafios sociais, éticos e culturais da arte contemporânea. A pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamenta-se em estudos brasileiros de Arlindo Machado, Lucia Santaella, Gilbertto Prado, Julio Plaza e Monica Tavares sobre arte, comunicação, cultura digital e tecnologia. A discussão aborda a criação e a experimentação com recursos digitais, a hibridização das linguagens, a interatividade, a circulação em redes sociais e as contribuições para a educação artística. Evidencia-se que as tecnologias ampliam as formas de expressão e o acesso à arte, mas exigem reflexão crítica sobre desigualdade de acesso, algoritmos, autoria, privacidade, preservação das obras e dependência de plataformas comerciais. Conclui-se que sua relevância artística não decorre apenas da inovação técnica, mas da articulação entre sensibilidade estética, intenção expressiva, responsabilidade social e participação cultural.

Palavras-chave: Mídias digitais. Linguagem artística. Arte e tecnologia.

INTRODUÇÃO

A arte acompanha as transformações históricas, sociais e culturais das sociedades, incorporando materiais, técnicas e formas de expressão correspondentes a diferentes períodos. Desde a pintura e a escultura até a fotografia, o cinema, o vídeo e as instalações interativas, os artistas procuram explorar os recursos disponíveis para comunicar ideias, representar experiências e questionar a realidade. Com a expansão das tecnologias digitais e da internet, esse processo adquiriu novas dimensões, ampliando as possibilidades de criação e circulação das manifestações artísticas.

As mídias digitais estão presentes em diversas atividades cotidianas, como a comunicação, a educação, o entretenimento e o trabalho. No campo artístico, sua utilização permite produzir

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

imagens, sons, vídeos, animações, instalações, performances mediadas por tecnologia, obras interativas e experiências de realidade virtual. Além disso, as plataformas digitais possibilitam compartilhar trabalhos com públicos geograficamente distantes, favorecendo novas formas de divulgação e apreciação estética.

Entretanto, compreender as mídias digitais como linguagem artística exige superar a ideia de que os dispositivos tecnológicos são apenas instrumentos auxiliares. O computador, a câmera digital, o celular e os programas de edição não são necessariamente neutros em relação ao resultado artístico. Suas características técnicas, seus recursos de manipulação e suas possibilidades de interação interferem na maneira como a obra é concebida, apresentada e interpretada.

Machado (2002), ao discutir as aproximações e distinções entre arte e mídia, destaca a importância de compreender criticamente os meios técnicos empregados na produção artística. Essa perspectiva permite reconhecer que a inovação estética não depende exclusivamente da utilização de equipamentos modernos, mas da maneira como o artista se apropria deles para desenvolver uma proposta expressiva.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo geral analisar as mídias digitais como linguagem artística na contemporaneidade. Como objetivos específicos, busca identificar suas principais características, compreender suas contribuições para os processos de criação e recepção, discutir as possibilidades de participação do público e refletir sobre os desafios sociais, éticos e culturais relacionados à produção artística digital.

A pesquisa possui caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, fundamentando-se em estudos brasileiros sobre arte, comunicação, cultura digital e tecnologias. Sua relevância está relacionada à necessidade de compreender como as transformações tecnológicas modificam as práticas artísticas e ampliam as formas de expressão, aprendizagem, participação e construção de conhecimento.

MÍDIAS DIGITAIS E TRANSFORMAÇÕES DA LINGUAGEM ARTÍSTICA

As mídias digitais correspondem aos meios de produção, armazenamento, tratamento e circulação de informações que utilizam tecnologias digitais. Entre elas, destacam-se computadores, smartphones, câmeras digitais, programas gráficos, plataformas de compartilhamento, redes sociais e ambientes virtuais. Quando incorporados ao campo artístico, esses recursos possibilitam

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

desenvolver obras que combinam diferentes linguagens e estabelecem novas relações entre imagem, som, movimento, texto e interação.

A linguagem artística pode ser compreendida como um conjunto de elementos, procedimentos e códigos utilizados para produzir e comunicar experiências estéticas. Na pintura, por exemplo, cores, linhas, formas, texturas e composição participam da construção dos significados. Na música, ritmo, melodia, timbre e silêncio contribuem para a expressão. Nas mídias digitais, esses elementos podem ser combinados, modificados e apresentados por meio de sistemas computacionais, criando possibilidades expressivas que ultrapassam os limites de uma única modalidade artística.

Uma obra digital pode reunir fotografia, ilustração, animação, narração, música e recursos interativos. Essa combinação caracteriza a hibridização das linguagens, fenômeno que permite ao artista construir experiências sensoriais diversificadas. Em vez de permanecer restrita a um objeto físico e estático, a obra pode assumir a forma de um ambiente virtual, de uma instalação responsiva ou de uma composição audiovisual modificada pela participação do espectador.

Santaella (2003), ao investigar as relações entre cultura, comunicação e tecnologias, contribui para compreender as transformações dos sistemas de produção e circulação de signos na sociedade contemporânea. A cultura digital não representa apenas a introdução de novos aparelhos no cotidiano, mas uma reorganização das práticas comunicacionais, dos hábitos culturais e das formas de interação social.

Nesse cenário, as mídias digitais tornam-se relevantes para a criação artística porque permitem experimentar diferentes estruturas narrativas e visuais. Um artista pode, por exemplo, transformar fotografias de um espaço urbano em uma animação, combinar sons ambientais com imagens projetadas ou desenvolver uma instalação na qual os movimentos dos visitantes alterem a composição visual.

Essas possibilidades demonstram que a linguagem digital não se define simplesmente pelo uso de um computador. Seu potencial artístico está relacionado à construção de uma proposta estética na qual os recursos tecnológicos participam efetivamente da produção de sentidos. A técnica, portanto, pode integrar o próprio conteúdo da obra, tornando-se elemento de experimentação, crítica e expressão.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A ARTE DIGITAL COMO PROCESSO DE CRIAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO

A criação artística mediada pelas tecnologias digitais envolve diferentes etapas, como pesquisa, planejamento, experimentação, seleção de materiais, edição e apresentação. Entretanto, essas etapas nem sempre seguem uma sequência rígida. Os programas digitais permitem realizar alterações sucessivas, comparar versões, combinar elementos e explorar resultados inesperados durante o processo criativo.

Na produção de imagens digitais, por exemplo, o artista pode modificar cores, contrastes, perspectivas e texturas, sobrepor fotografias, desenhar digitalmente ou combinar elementos produzidos em diferentes momentos. Na produção audiovisual, pode editar imagens, manipular sons, inserir animações e construir narrativas não lineares. A possibilidade de desfazer ações, duplicar arquivos e reorganizar componentes favorece a experimentação e amplia o repertório de procedimentos disponíveis.

Plaza e Tavares (1998), ao discutirem os processos criativos com meios eletrônicos e as poéticas digitais, contribuem para compreender a relação entre experimentação técnica e elaboração estética. A criação mediada por dispositivos eletrônicos exige que o artista investigue tanto os recursos do meio quanto as possibilidades poéticas que podem emergir de sua utilização.

Isso significa que o domínio técnico, embora importante, não garante por si só a qualidade artística de uma produção. Uma imagem produzida com um programa sofisticado pode apresentar resultados visualmente atraentes sem desenvolver uma proposta expressiva consistente. Por outro lado, recursos simples, quando utilizados de maneira intencional, podem gerar trabalhos significativos, capazes de despertar emoções, provocar questionamentos e estimular interpretações diversas.

A experimentação digital também favorece o diálogo entre áreas do conhecimento. Projetos artísticos podem integrar arte, programação, fotografia, design, música, matemática, ciências e educação. Em instalações interativas, por exemplo, sensores e códigos computacionais podem responder à presença do público, modificando sons, imagens ou movimentos. Nesse caso, a obra resulta da articulação entre concepção artística, desenvolvimento técnico e experiência do participante.

Outro aspecto importante é a possibilidade de trabalhar com materiais encontrados na própria cultura digital. Fotografias compartilhadas na internet, mensagens, símbolos, mapas, vídeos e elementos da comunicação cotidiana podem ser reorganizados artisticamente. Essa apropriação, desde que respeite os direitos autorais e os direitos de imagem, permite investigar criticamente os

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

hábitos de consumo, as representações sociais e os modos contemporâneos de produzir informação.

Assim, a criação digital deve ser entendida como um processo de investigação estética no qual a tecnologia amplia o repertório de possibilidades, mas não substitui a sensibilidade, a imaginação e a intenção crítica do artista.

INTERATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO

Uma das características mais relevantes de determinadas manifestações artísticas digitais é a interatividade. Em obras tradicionais, o público frequentemente observa uma composição relativamente estável, embora sua interpretação seja sempre ativa. Em algumas obras digitais, além de interpretar, o espectador pode modificar aspectos da experiência, selecionar caminhos narrativos, movimentar objetos virtuais ou produzir respostas que alteram o funcionamento da obra.

A interatividade pode ocorrer de diversas formas. Em uma exposição virtual, o visitante pode escolher quais obras deseja visualizar e ampliar detalhes das imagens. Em uma instalação interativa, seus movimentos podem modificar projeções e sons. Em um projeto coletivo na internet, diferentes participantes podem contribuir com fotografias, textos, desenhos ou gravações, integrando uma composição desenvolvida de maneira colaborativa.

Plaza (2003), ao abordar as relações entre autor, obra e recepção, oferece elementos para refletir sobre as transformações provocadas pela participação do público. A interatividade não elimina necessariamente a autoria do artista, mas pode modificar a distribuição das decisões envolvidas na experiência estética.

Em determinadas propostas, o artista estabelece regras, condições e possibilidades de participação, enquanto o público realiza escolhas dentro dessa estrutura. A obra pode, assim, apresentar resultados diferentes conforme as ações dos visitantes. Essa característica torna a experiência menos previsível e evidencia a importância do processo, e não apenas do produto final.

Gilbertto Prado, em seus estudos sobre arte telemática, investiga experiências artísticas realizadas por meio de redes de comunicação e ambientes virtuais compartilhados. Essas experiências demonstram que a internet pode funcionar como espaço de criação coletiva, intercâmbio cultural e experimentação estética, aproximando pessoas e grupos que se encontram em diferentes localidades (PRADO, 2003).

A participação, contudo, não deve ser confundida com uma característica automaticamente

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

presente em toda produção digital. Uma fotografia publicada em uma rede social, por exemplo, pode ser contemplada sem que o público interfira diretamente em sua composição. Da mesma forma, uma obra interativa pode oferecer possibilidades limitadas de ação. O grau de participação depende da proposta artística, da estrutura tecnológica e das condições de acesso.

É importante considerar também que a experiência estética não se resume à quantidade de recursos interativos disponíveis. Uma obra silenciosa, estática ou contemplativa pode produzir reflexões profundas. A interatividade constitui uma possibilidade expressiva entre outras, devendo ser utilizada de acordo com as intenções do artista.

REDES SOCIAIS, CIRCULAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA ARTE

As redes sociais e as plataformas de compartilhamento modificaram significativamente a circulação da produção artística. Antes da popularização da internet, a divulgação de determinados trabalhos dependia, em grande medida, de galerias, museus, editoras, emissoras, instituições culturais e outros agentes de mediação. Atualmente, artistas podem apresentar suas produções diretamente ao público, organizar portfólios digitais, divulgar exposições e estabelecer contatos profissionais por meio de plataformas on-line.

Essa transformação amplia as possibilidades de visibilidade, especialmente para artistas independentes, estudantes, coletivos culturais e produtores que não possuem acesso frequente aos espaços tradicionais de exposição. Fotografias, vídeos, ilustrações, performances e projetos audiovisuais podem alcançar pessoas de diferentes regiões, favorecendo o intercâmbio de referências e experiências.

A circulação digital também pode contribuir para a preservação e a divulgação do patrimônio cultural. Acervos digitalizados, visitas virtuais, catálogos eletrônicos e exposições on-line permitem conhecer obras e coleções sem a necessidade de deslocamento físico. Tais recursos podem apoiar ações educativas e ampliar o acesso a informações sobre artistas, movimentos e instituições culturais.

Entretanto, a democratização proporcionada pelas mídias digitais não é absoluta. O acesso à internet, a disponibilidade de equipamentos, a qualidade da conexão e o domínio das ferramentas variam conforme as condições econômicas, geográficas e educacionais. Além disso, a presença de uma obra em uma plataforma não garante que ela seja visualizada por um público amplo.

Os algoritmos utilizados pelas redes sociais interferem na distribuição de conteúdos,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

priorizando determinadas publicações conforme critérios definidos pelas plataformas. Desse modo, a visibilidade artística pode depender de métricas de engajamento, frequência de postagem, tendências e estratégias de divulgação. Essa lógica pode favorecer produções que correspondem às expectativas comerciais do ambiente digital, deixando outras manifestações em segundo plano.

Outro desafio está relacionado à transformação da arte em conteúdo de consumo rápido. Quando uma produção é avaliada predominantemente por curtidas, compartilhamentos e visualizações, existe o risco de reduzir sua importância à capacidade de atrair atenção imediata. A arte, entretanto, pode exigir tempo de observação, reflexão, contextualização e interpretação.

Por isso, o uso das redes sociais como espaço de circulação artística deve ser acompanhado de uma postura crítica. As plataformas oferecem oportunidades importantes, mas não substituem integralmente os espaços culturais, as políticas públicas de incentivo, a formação artística e os processos de mediação necessários para uma participação cultural ampla e diversificada.

MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO ARTÍSTICA

As mídias digitais também apresentam contribuições significativas para o ensino de arte. No contexto educacional, recursos tecnológicos podem favorecer a exploração de linguagens visuais, sonoras e audiovisuais, estimular a criatividade e aproximar os conteúdos escolares das experiências culturais dos estudantes.

Programas de desenho digital, aplicativos de edição de imagens, ferramentas de animação e plataformas de produção audiovisual possibilitam desenvolver atividades individuais e coletivas. Os estudantes podem criar histórias em quadrinhos digitais, produzir pequenos filmes, elaborar cartazes, construir narrativas interativas ou desenvolver exposições virtuais com trabalhos realizados em sala de aula.

Essas atividades podem favorecer a aprendizagem por investigação, na qual os estudantes experimentam materiais, analisam resultados, identificam problemas e reformulam suas produções. O erro deixa de representar apenas um resultado negativo e passa a constituir uma etapa possível do processo criativo. A facilidade de revisar arquivos e testar alternativas pode estimular a autonomia e a capacidade de resolver problemas.

A educação artística mediada por tecnologias também permite discutir criticamente as imagens presentes no cotidiano. Fotografias publicitárias, vídeos curtos, memes, ilustrações e conteúdos produzidos por inteligência artificial podem ser analisados quanto à composição, à

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

intenção comunicativa, às representações sociais e aos efeitos de sentido.

Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da leitura crítica das mídias, pois ajuda os estudantes a compreender que as imagens não são representações necessariamente neutras da realidade. Elas são produzidas a partir de escolhas, enquadramentos, técnicas e contextos culturais específicos.

Entretanto, a inserção das tecnologias no ensino de arte requer planejamento pedagógico. A utilização de equipamentos não deve ser considerada um objetivo isolado, mas um meio para desenvolver experiências expressivas, conhecimentos culturais e capacidades de interpretação. O professor precisa articular os recursos tecnológicos aos objetivos de aprendizagem, às características dos estudantes e às condições concretas da instituição.

Também é fundamental considerar a desigualdade de acesso aos dispositivos e à conexão. Atividades que dependem exclusivamente de equipamentos individuais sofisticados podem excluir estudantes que não dispõem desses recursos. Por essa razão, propostas pedagógicas inclusivas devem prever alternativas, compartilhamento de materiais e diferentes formas de participação.

A formação artística contemporânea deve, portanto, combinar experimentação tecnológica, conhecimento histórico, reflexão estética e responsabilidade social. O objetivo não é simplesmente ensinar a utilizar programas, mas desenvolver a capacidade de produzir e interpretar manifestações artísticas de maneira consciente e criativa.

DESAFIOS ÉTICOS, SOCIAIS E CULTURAIS DA ARTE DIGITAL

Apesar de suas possibilidades expressivas, as mídias digitais apresentam desafios que precisam ser considerados pelos artistas, educadores e instituições culturais. Um dos principais diz respeito à autoria. A facilidade de copiar, editar, reproduzir e compartilhar arquivos digitais torna mais complexa a identificação das contribuições individuais e a definição das condições de utilização de determinados materiais.

A apropriação de imagens, músicas, vídeos e textos exige atenção aos direitos autorais, às licenças de uso e aos direitos de imagem. A disponibilidade pública de um conteúdo na internet não significa que ele possa ser utilizado livremente em qualquer contexto. Assim, a criação artística responsável deve considerar a procedência dos materiais, as permissões necessárias e o reconhecimento dos autores envolvidos.

Outro desafio envolve o uso da inteligência artificial na produção artística. Ferramentas

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

capazes de gerar imagens, sons e textos ampliam as possibilidades de experimentação, mas também levantam questões sobre autoria, originalidade, transparência e utilização de obras preexistentes no treinamento dos sistemas. É necessário analisar como essas tecnologias participam do processo criativo e quais decisões permanecem sob responsabilidade humana.

A discussão não deve se limitar à oposição entre aceitar ou rejeitar ferramentas automatizadas. O aspecto central consiste em compreender criticamente suas condições de funcionamento, suas limitações e suas consequências culturais. O artista pode utilizar recursos de inteligência artificial como parte de uma investigação estética, desde que reflita sobre as escolhas realizadas e observe as normas aplicáveis ao uso dos materiais e sistemas envolvidos.

A preservação das obras digitais constitui outro problema relevante. Diferentemente de determinados objetos artísticos tradicionais, que podem permanecer materialmente disponíveis por longos períodos, algumas produções digitais dependem de programas, equipamentos, formatos de arquivo e sistemas operacionais que se tornam obsoletos.

Prado (2023), ao discutir a atualização de obras digitais, evidencia a importância de pensar na continuidade de trabalhos que dependem de tecnologias em transformação. Uma obra interativa pode deixar de funcionar quando um programa é descontinuado, um dispositivo se torna inacessível ou um formato deixa de ser compatível com os sistemas disponíveis.

Consequentemente, a preservação da arte digital pode exigir documentação dos processos, manutenção dos arquivos originais, atualização dos sistemas e, em determinados casos, adaptação dos recursos tecnológicos. Essas medidas precisam considerar o equilíbrio entre conservar o funcionamento da obra e preservar suas características estéticas e conceituais.

Também devem ser consideradas questões relacionadas à privacidade e à segurança de dados. Instalações que utilizam câmeras, sensores ou plataformas conectadas podem coletar informações sobre os participantes. É importante que os responsáveis compreendam quais dados são utilizados, para quais finalidades e sob quais condições.

Por fim, a dependência de plataformas comerciais pode limitar a autonomia dos artistas. Mudanças nas políticas de funcionamento, nos sistemas de recomendação ou nas condições de acesso podem afetar a divulgação e a permanência dos trabalhos. Por isso, é recomendável diversificar os meios de circulação, manter cópias de segurança e buscar formas de documentação que não dependam exclusivamente de uma única empresa.

Esses desafios demonstram que a arte digital não deve ser compreendida apenas como manifestação de inovação técnica. Ela também constitui um campo de reflexão sobre poder,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

acesso, memória, direitos, sustentabilidade e participação cultural.

PERSPECTIVAS PARA A LINGUAGEM ARTÍSTICA NA CULTURA DIGITAL

As transformações tecnológicas indicam que as mídias digitais continuarão a ampliar as possibilidades de criação artística. Recursos de realidade virtual e aumentada, projeções interativas, sistemas de inteligência artificial, ambientes imersivos e ferramentas de produção colaborativa permitem explorar novas relações entre corpo, espaço, imagem e percepção.

Essas tecnologias podem favorecer experiências nas quais o público não apenas observa uma obra, mas percorre ambientes, interage com elementos virtuais e participa de narrativas que se modificam conforme suas escolhas. Ao mesmo tempo, artistas podem utilizar os próprios recursos tecnológicos para questionar a vigilância, o consumo, a automatização e a influência das plataformas digitais na vida social.

No contexto brasileiro, essa discussão deve considerar a diversidade cultural do país e as diferentes condições de produção artística. A apropriação criativa das tecnologias pode estabelecer diálogos entre manifestações populares, culturas urbanas, memórias comunitárias, patrimônio histórico e expressões contemporâneas. Desse modo, as mídias digitais podem funcionar como espaços de documentação, experimentação e valorização de diferentes identidades culturais.

Entretanto, o futuro da arte digital não depende exclusivamente do surgimento de ferramentas cada vez mais sofisticadas. Sua relevância está relacionada à capacidade de construir experiências significativas, formular perguntas, produzir interpretações e ampliar a sensibilidade diante dos problemas contemporâneos.

A tecnologia adquire dimensão artística quando participa de um projeto expressivo capaz de articular forma, conteúdo e experiência. Assim, a inovação deve ser compreendida como possibilidade de investigação estética, e não como finalidade isolada. O desenvolvimento da arte digital exige tanto conhecimento técnico quanto reflexão crítica, imaginação, responsabilidade e abertura ao diálogo.

CONCLUSÃO

A análise das mídias digitais como linguagem artística permite compreender que as tecnologias contemporâneas modificam significativamente os processos de criação, produção, circulação e recepção das manifestações culturais. Computadores, dispositivos móveis, programas de edição, redes sociais e ambientes virtuais oferecem recursos que ampliam as possibilidades de

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

expressão, favorecem a combinação de linguagens e estimulam novas formas de participação do público.

Ao longo deste artigo, verificou-se que a arte digital não se caracteriza apenas pelo emprego de equipamentos tecnológicos, mas pela maneira como esses recursos são incorporados a uma proposta estética. A tecnologia pode atuar como instrumento de criação, elemento constitutivo da obra e objeto de reflexão crítica. Sua importância depende, portanto, das escolhas do artista, das intenções expressivas e das experiências que a produção possibilita construir.

A interatividade e a circulação em rede representam contribuições importantes desse campo, pois permitem desenvolver obras participativas, projetos colaborativos e experiências compartilhadas entre pessoas de diferentes localidades. Na educação, as mídias digitais podem estimular a criatividade, a autonomia, a experimentação e a leitura crítica das imagens, desde que estejam articuladas a objetivos pedagógicos consistentes e a condições inclusivas de acesso.

Por outro lado, a expansão das tecnologias digitais também evidencia desafios relacionados à desigualdade de acesso, à influência dos algoritmos, à autoria, à privacidade, à preservação das obras e à dependência de plataformas comerciais. Esses aspectos demonstram a necessidade de utilizar os recursos digitais de maneira consciente, ética e crítica, reconhecendo tanto suas potencialidades quanto suas limitações.

Conclui-se que as mídias digitais constituem uma linguagem artística relevante na contemporaneidade, capaz de estabelecer relações entre inovação tecnológica, sensibilidade estética e transformação cultural. Sua contribuição mais significativa não está simplesmente na modernização das técnicas de produção, mas na ampliação das formas de imaginar, criar, comunicar e interpretar o mundo. Dessa maneira, a arte digital pode favorecer o diálogo entre diferentes sujeitos, estimular o pensamento crítico e contribuir para a construção de experiências culturais mais diversas, participativas e acessíveis.

REFERÊNCIAS

MACHADO, Arlindo. Arte e mídia: aproximações e distinções. Galáxia: revista transdisciplinar de comunicação, semiótica, cultura, São Paulo, n. 4, p. 19-32, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.30962/ec.v1i0.15. Acesso em: 15 out. 2026.

PLAZA, Julio. Arte e interatividade: autor-obra-recepção. ARS, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 9-29, 2003.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

PLAZA, Julio; TAVARES, Monica. Processos criativos com os meios eletrônicos: poéticas digitais. São Paulo: Hucitec, 1998.

PRADO, Gilbertto. Arte telemática: dos intercâmbios pontuais aos ambientes virtuais multiusuário. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

PRADO, Gilbertto. Atualização de obras digitais: Telescanfax (1990/2022) e Encontros (2012/2022). Revista VIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes, Brasília, v. 21, n. 2, p. 107-119, 2023. DOI: https://doi.org/10.26512/2447-2484.2022.v21.n2.e48431.

SANTAELLA, Lucia. Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

FUNDAMENTOS DO MISTICISMO PELA PSICOLOGIA: SÍMBOLOS E INDIVIDUAÇÃO

Autor(a): Mayara Caetano Pereira

Resumo: O presente artigo aborda os fundamentos do misticismo a partir da perspectiva da Psicologia, buscando compreender as relações entre experiências místicas, espiritualidade, subjetividade e processos psíquicos. O misticismo pode ser compreendido como um conjunto de experiências relacionadas à busca de contato ou união com uma realidade considerada transcendente, sagrada ou absoluta. No campo psicológico, essas experiências podem ser estudadas sem que necessariamente se atribua a elas uma explicação exclusivamente religiosa ou patológica. A Psicologia da Religião investiga aspectos cognitivos, afetivos, sociais e simbólicos presentes nas experiências religiosas e místicas. Nesse contexto, destacam-se as contribuições de Carl Gustav Jung, especialmente os conceitos de inconsciente, arquétipos, símbolos e Si-mesmo, que possibilitam interpretar determinadas experiências espirituais como manifestações relevantes da dinâmica psíquica. Estudos brasileiros também demonstram a importância de compreender o fenômeno religioso considerando sua complexidade e sua relação com a subjetividade contemporânea. Assim, o estudo psicológico do misticismo permite estabelecer um diálogo entre ciência, espiritualidade e experiência humana, respeitando os limites metodológicos da Psicologia.

Palavras-chave: Misticismo; Psicologia; Espiritualidade.

INTRODUÇÃO

O misticismo acompanha a história da humanidade e está presente em diferentes culturas e tradições religiosas. As experiências místicas geralmente estão relacionadas a sentimentos de transcendência, união, transformação interior, contemplação, contato com o sagrado e busca de sentido para a existência. Embora tradicionalmente essas experiências tenham sido estudadas principalmente pela religião e pela filosofia, a Psicologia também desenvolveu diferentes formas de compreender seus efeitos e significados.

No âmbito da Psicologia da Religião, a experiência religiosa é investigada considerando seus componentes cognitivos, emocionais e afetivos. Geraldo José de Paiva destaca que conceitos

ISSN 2675-6757

como espiritualidade, misticismo e experiência do sagrado podem ser analisados psicologicamente a partir de diferentes modelos e perspectivas.

Dessa forma, estudar o misticismo pela Psicologia não significa afirmar ou negar a existência de uma realidade sobrenatural. O objetivo científico consiste em compreender como essas experiências são vivenciadas, interpretadas e integradas à vida psíquica e social do indivíduo.

FUNDAMENTOS DO MISTICISMO

O termo misticismo está associado a experiências que ultrapassam a percepção cotidiana e que são frequentemente descritas pelos indivíduos como encontros com o sagrado, com o transcendente ou com uma realidade última. Essas experiências podem envolver sentimentos de unidade, profunda conexão, paz, transformação pessoal e alteração da percepção de si e do mundo.

Entretanto, é importante distinguir misticismo de religião. A religião normalmente envolve instituições, doutrinas, rituais, comunidades e sistemas de crenças. O misticismo, por sua vez, enfatiza principalmente a dimensão experiencial e subjetiva do contato com o sagrado.

Na perspectiva psicológica, a experiência mística pode ser analisada enquanto fenômeno humano, independentemente de uma tomada de posição sobre sua origem sobrenatural. Essa postura permite estudar seus efeitos sobre as emoções, pensamentos, comportamentos, identidade e relações sociais.

MISTICISMO E PSICOLOGIA

A relação entre Psicologia e religião possui uma história marcada por diferentes perspectivas. Em determinados momentos, experiências religiosas foram interpretadas exclusivamente como fenômenos psicológicos ou até como manifestações de sofrimento psíquico. Atualmente, abordagens da Psicologia da Religião procuram compreender o fenômeno religioso de maneira mais ampla, evitando reduzir automaticamente a experiência espiritual à patologia.

No Brasil, uma análise da produção científica em Psicologia da Religião entre 1956 e 2005 identificou crescimento das pesquisas nacionais e destacou temas como saúde, experiência religiosa, identidade e relações entre Psicologia e religião.

Esse desenvolvimento demonstra que a experiência religiosa pode ser objeto legítimo de investigação psicológica. O pesquisador procura compreender os processos envolvidos na

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

experiência sem necessariamente assumir uma posição teológica sobre sua veracidade.

A CONTRIBUIÇÃO DE CARL GUSTAV JUNG

Entre os autores que contribuíram para a aproximação entre Psicologia e experiências religiosas destaca-se Carl Gustav Jung. Na Psicologia Analítica, Jung dedicou atenção significativa aos símbolos, aos mitos, à religião e às manifestações do inconsciente.

Para Jung, os símbolos religiosos podem expressar conteúdos profundos da psique. Sua abordagem considera que imagens, mitos e símbolos podem desempenhar papel importante no processo de desenvolvimento psicológico.

O conceito de Si-mesmo (Self) ocupa posição central em sua teoria. Ele representa a ideia de totalidade psíquica e está relacionado ao processo de individuação, entendido como o desenvolvimento progressivo da personalidade e a busca de maior integração entre diferentes dimensões da psique.

Estudos brasileiros sobre Jung destacam justamente a importância da religião em sua obra e mostram que seu interesse estava voltado para a religião enquanto fenômeno psicológico, incluindo a análise de mitos, símbolos e imagens religiosas como expressões da experiência psíquica.

A obra *Psicologia e Religião*, de Jung, constitui uma referência importante para esse debate. A edição brasileira publicada pela Editora Vozes reúne textos nos quais o autor discute a importância da religião para o desenvolvimento psicológico e a função da psique inconsciente.

A EXPERIÊNCIA MÍSTICA E O PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO

A partir da Psicologia Analítica, pode-se compreender determinadas experiências místicas como acontecimentos capazes de provocar transformações significativas na personalidade. Uma experiência dessa natureza pode levar o indivíduo a questionar valores anteriores, buscar novos significados para sua existência e estabelecer uma relação diferente consigo mesmo e com o mundo.

O processo de individuação proposto por Jung está relacionado à integração de aspectos conscientes e inconscientes da personalidade. Nesse sentido, símbolos religiosos e experiências consideradas espirituais podem adquirir importância psicológica quando participam desse processo de integração.

Pesquisas contemporâneas publicadas no Brasil também têm explorado a relação entre

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

experiência psicológica e mística do Si-mesmo, articulando Psicologia, filosofia e teologia.

É importante, entretanto, evitar a conclusão de que toda experiência mística seja necessariamente saudável ou patológica. A avaliação psicológica deve considerar o contexto, a intensidade da experiência, seu significado para a pessoa e suas consequências para o funcionamento individual e social.

MISTICISMO, ESPIRITUALIDADE E SAÚDE PSICOLÓGICA

A espiritualidade pode assumir diferentes significados para cada indivíduo. Para algumas pessoas, está relacionada à religião institucional; para outras, pode envolver práticas contemplativas, meditação, experiências de conexão com a natureza, busca de sentido ou desenvolvimento interior.

A relação entre espiritualidade e saúde psicológica deve ser analisada com cuidado. Uma experiência religiosa pode proporcionar significado, pertencimento, esperança e apoio social, mas também pode estar associada a conflitos pessoais, familiares ou sociais. Portanto, não é adequado considerar previamente toda experiência espiritual como positiva ou negativa.

Pesquisas brasileiras também investigaram práticas de cura místico-religiosas e sua relação com a psicoterapia e a subjetividade contemporânea, incluindo diferentes tradições religiosas.

Para a Psicologia, o aspecto fundamental é compreender a experiência do indivíduo dentro de sua história de vida, cultura, valores e contexto social.

A IMPORTÂNCIA DE UMA ABORDAGEM CIENTÍFICA

O estudo psicológico do misticismo exige uma postura metodológica cuidadosa. A Psicologia pode investigar relatos de experiências místicas, seus conteúdos, consequências emocionais, processos cognitivos, relações sociais e significados atribuídos pelos indivíduos.

Isso não significa que a ciência precise confirmar ou negar uma determinada crença religiosa. A investigação psicológica concentra-se nos fenômenos observáveis e nos relatos e processos psíquicos relacionados à experiência.

Essa distinção é especialmente importante porque o misticismo envolve questões que também pertencem à religião, à filosofia e à teologia. Um diálogo interdisciplinar pode ampliar a compreensão do fenômeno sem confundir os diferentes campos de conhecimento.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

CONSIDERAÇÕES SOBRE O MISTICISMO NA CONTEMPORANEIDADE

Na sociedade contemporânea, o interesse pelo misticismo e pela espiritualidade permanece presente, embora muitas pessoas estabeleçam relações menos institucionais com a religião. A experiência espiritual pode aparecer associada a práticas de meditação, autoconhecimento, terapias, movimentos religiosos, práticas contemplativas e diferentes formas de busca de sentido.

Esse cenário torna necessária uma compreensão psicológica que considere a diversidade cultural e religiosa. A experiência mística não deve ser analisada isoladamente, mas relacionada à história individual e ao contexto sociocultural no qual ocorre.

A literatura brasileira demonstra que as relações entre Psicologia, religião, espiritualidade e subjetividade constituem um campo de investigação consolidado, embora ainda marcado por diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

CONCLUSÃO

O estudo dos fundamentos do misticismo pela Psicologia possibilita compreender uma dimensão importante da experiência humana relacionada à busca de significado, transcendência, transformação pessoal e contato com o sagrado. A Psicologia da Religião oferece instrumentos para investigar essas experiências considerando seus aspectos emocionais, cognitivos, sociais e simbólicos.

As contribuições de Carl Gustav Jung são particularmente relevantes porque permitem compreender os símbolos, mitos e experiências religiosas como elementos relacionados à dinâmica da psique e ao processo de individuação. Ao mesmo tempo, a pesquisa psicológica deve manter uma postura científica, evitando tanto reduzir automaticamente o misticismo à patologia quanto transformar a investigação psicológica em uma defesa de determinada crença religiosa.

Conclui-se que misticismo e Psicologia podem estabelecer um diálogo produtivo quando a experiência humana é analisada com respeito à diversidade religiosa, cultural e subjetiva. O estudo desse fenômeno contribui para uma compreensão mais ampla da pessoa, especialmente no que diz respeito à construção de identidade, busca de sentido e desenvolvimento psicológico.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Marco Heleno. Experiência psicológica e mística do Si-mesmo na modernidade. Perspectiva Teológica, v. 55, n. 1, p. 189-211, 2023.

JUNG, Carl Gustav. Espiritualidade e transcendência. Petrópolis: Vozes, 2015.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

JUNG, Carl Gustav. Psicologia e religião. Petrópolis: Vozes, 2011.

MELO DE SOUZA, Felipe Luís. A Psicologia (da Religião) em C. G. Jung: a equação pessoal. Sacrilegens, v. 8, n. 1, 2011.

PAIVA, Geraldo José de. Estudos psicológicos da experiência religiosa. Temas em Psicologia, v. 6, n. 2, p. 153-160, 1998.

PEREIRA, Mário Eduardo Costa. Lacan e a experiência mística à luz da psicanálise. Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental, v. 22, n. 3, 2019.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

ENTENDENDO A DIFERENÇA DO BEHAVIORISMO PARA A GESTALT: UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA, TEÓRICA E HISTÓRICA DAS DUAS ESCOLAS PSICOLÓGICAS

Autor(a): Rosana Inglez da Silva Teixeira

Resumo: O presente artigo analisa as distinções conceituais, as premissas epistemológicas e os desdobramentos práticos que separam duas das mais influentes escolas da história da psicologia: o Behaviorismo e a Psicologia da Gestalt. Emergentes nas primeiras décadas do século XX como reações à psicologia introspeccionista de Wilhelm Wundt, ambas as abordagens tomaram caminhos teóricos radicalmente opostos na definição e investigação do comportamento e da mente humana. O Behaviorismo fundamentou-se no positivismo, elegendo o comportamento observável como seu objeto de estudo e explicando a conduta humana por meio de associações mecânicas entre estímulos e respostas ambientais (E-R). Em contrapartida, a Gestalt apoiou-se na fenomenologia e no racionalismo, priorizando o estudo da percepção e da consciência, sob a premissa de que o todo é diferente da soma de suas partes. Por meio de uma revisão bibliográfica de caráter interdisciplinar e histórico-crítico, o trabalho confronta os conceitos de aprendizagem, a metodologia de pesquisa e a visão de homem de ambas as correntes, destacando suas influências duradouras nas práticas clínicas, organizacionais e pedagógicas contemporâneas. Conclui-se que compreender a divergência entre Behaviorismo e Gestalt é indispensável para apreender a pluralidade identitária da psicologia moderna.

Palavras-chave: Behaviorismo. Psicologia da Gestalt. Epistemologia.

INTRODUÇÃO

A consolidação da psicologia como ciência autônoma na virada do século XIX para o século XX foi marcada por intensos debates teóricos e disputas metodológicas. Ao buscar descolar-se da filosofia e estabelecer um estatuto de cientificidade rigoroso, a nascente psicologia viu-se fragmentada em diferentes matrizes de pensamento. O modelo inicial dominante, representado pelo estruturalismo de Wilhelm Wundt e Edward Titchener, elegia a estrutura da mente consciente como objeto e utilizava a introspecção controlada em laboratório como método básico de

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

investigação.

No entanto, as limitações metodológicas da introspecção — criticada por sua falta de objetividade e pela impossibilidade de replicação experimental rigorosa — geraram uma crise epistemológica que serviu de solo fértil para o surgimento de correntes revolucionárias. Duas dessas escolas emergiram quase simultaneamente na segunda década do século XX, propondo revisões radicais na psicologia, mas partindo de premissas absolutamente divergentes: o Behaviorismo (ou Comportamentalismo), nos Estados Unidos, e a Psicologia da Gestalt (ou Psicologia da Forma), na Alemanha.

O Behaviorismo, inaugurado formalmente por John B. Watson em 1913 com a publicação do manifesto *A Psicologia como o comportamentalista a ver*, baniu a mente, a consciência e a subjetividade do vocabulário científico. Influenciado pelo pragmatismo americano e pelo positivismo lógico, Watson argumentou que a psicologia, para se tornar uma ciência natural legítima, deveria focar exclusivamente no comportamento observável e mensurável, passível de controle e previsão experimental. O ser humano passou a ser compreendido como um organismo maleável cujas condutas são moldadas e explicadas pelas contingências do ambiente.

Quase ao mesmo tempo, em 1912, Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka davam início à Psicologia da Gestalt em Frankfurt, a partir das investigações experimentais sobre o fenômeno da percepção do movimento aparente (o Fenômeno Phi). Em vez de negarem a mente ou fracionarem o comportamento em microunidades biológicas, os gestaltistas argumentaram que a experiência psicológica deve ser estudada em sua totalidade molar. Apoiando-se na tradição da fenomenologia alemã, postularam que a percepção humana não recolhe dados ambientais isolados para depois colá-los na mente; a percepção organiza ativamente os estímulos em formas integradas e significativas, segundo leis estruturais intrínsecas ao próprio sistema nervoso.

O maior equívoco no estudo superficial da história da psicologia consiste em enxergar essas duas correntes apenas como técnicas terapêuticas ou pedagógicas distintas. Trata-se, na realidade, de dois edifícios conceituais sustentados por matrizes epistemológicas inconciliáveis. Enquanto o Behaviorismo adota uma visão mecanicista, atomista e empirista do sujeito, a Gestalt propõe uma leitura holística, estruturalista e nativista da experiência humana.

Este artigo propõe uma análise comparativa rigorosa e aprofundada entre o Behaviorismo e a Gestalt. O texto estruturar-se-á em eixos fundamentais. Inicialmente, serão detalhados os fundamentos teóricos e a evolução histórica do Behaviorismo (de Watson a Skinner). Na sequência, serão investigados os pilares conceituais e as leis perceptivas da Gestalt. O terceiro bloco

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

promoverá o confronto direto entre as duas escolas no tocante às teorias da aprendizagem e resolução de problemas. Por fim, serão discutidas as divergências metodológicas e as visões de homem que sustentam ambas as abordagens, encerrando com uma reflexão sobre a herança dessas correntes na psicologia contemporânea brasileira.

O BEHAVIORISMO METODOLÓGICO DE JOHN B. WATSON

Para compreender a estrutura do Behaviorismo, é necessário investigar o contexto de sua fundação. John B. Watson (1878–1958) operou uma cisão radical com a tradição europeia ao rejeitar qualquer dualismo mente-corpo. Para Watson, a psicologia científica deveria abandonar as tentativas de investigar a "alma" ou os "estados de consciência", uma vez que esses elementos são invisíveis e inacessíveis à verificação pública intersubjetiva. Se dois introspeccionistas discordassem sobre a natureza de uma sensação interna, não haveria critérios empíricos objetivos para determinar quem estava correto.

Watson propôs uma psicologia baseada na física e na biologia, cujo objeto de estudo era o comportamento observável (*behavior*) de organismos humanos e animais. A unidade básica de análise comportamental passou a ser o arco reflexo, expressa na clássica fórmula Estímulo-Resposta (E-R). Influenciado pelos experimentos do fisiologista russo Ivan Pavlov sobre o condicionamento clássico, Watson demonstrou que respostas emocionais humanas podiam ser artificialmente induzidas por meio de pareamentos de estímulos ambientais. O famoso e controverso experimento com o "Pequeno Albert" ilustrou como o medo de animais peludos poderia ser condicionado em um bebê associando a presença de um rato branco a um ruído metálico estridente.

O Behaviorismo Metodológico watsoniano assentou-se, assim, sobre um determinismo ambiental radical e um empirismo estrito. Watson chegou a afirmar que, se lhe dessem uma dúzia de crianças saudáveis e um mundo especificado por ele para criá-las, ele garantiria tomar qualquer uma delas ao acaso e treiná-la para se tornar qualquer tipo de especialista que escolhesse — médico, advogado, artista, comerciante e, sim, até mesmo mendigo e ladrão —, independentemente de seus talentos, inclinações, tendências, habilidades, vocações e raça de seus antepassados.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

O BEHAVIORISMO RADICAL DE B. F. SKINNER E O CONDICIONAMENTO OPERANTE

A evolução do pensamento comportamentalista atingiu seu ápice teórico e filosófico com a obra de Burrhus Frederic Skinner (1904–1990), criador do Behaviorismo Radical. Skinner operou duas modificações profundas em relação ao modelo inicial de Watson: expandiu a fórmula explicativa do comportamento e incluiu os chamados "eventos privados" (pensamentos, emoções, sentimentos) no escopo da análise científica.

Skinner argumentou que o modelo E-R de Watson explicava apenas uma parcela reduzida e involuntária do comportamento humano (os comportamentos respondentes ou reflexos, como salivar, piscar ou contrair a pupila). A maior parte das ações humanas, contudo, é voluntária e atua sobre o mundo exterior; trata-se do comportamento operante. No comportamento operante, o organismo emite uma conduta que gera uma alteração no ambiente, e essa alteração (consequência) retroage sobre o organismo, alterando a probabilidade de o comportamento voltar a ocorrer no futuro. Reforço Positivo: Ocorre quando a resposta do organismo é seguida pela adição de um estímulo agradável ou apetitivo ao ambiente (como elogios, dinheiro, comida ou notas altas).

Reforço Negativo: Ocorre quando a resposta remove ou evita um estímulo aversivo ou desagradável do ambiente (como desligar um alarme barulhento ou tomar um analgésico para cessar a dor).

Skinner opôs-se firmemente ao uso da punição como mecanismo primário de controle social, demonstrando experimentalmente que a punição apenas suprime temporariamente o comportamento sem eliminá-lo do repertório do sujeito, gerando efeitos colaterais emocionais indesejados (ansiedade, agressividade e fuga). O Behaviorismo Radical é "radical" porque não nega a existência do pensamento ou do sentimento, mas recusa-se a tratá-los como *causas* do comportamento. Para Skinner, o pensamento não causa a ação; o pensamento é, em si mesmo, um comportamento verbal encoberto que precisa ser explicado pelas mesmas variáveis ambientais e filogenéticas que explicam as condutas públicas.

A REJEIÇÃO AO ELEMENTARISMO ATOMISTA

Enquanto os behavioristas americanos purificavam seus laboratórios banindo a consciência, um grupo de jovens psicólogos alemães iniciava uma revolução de caráter oposto. Max Wertheimer (1880–1943), Wolfgang Köhler (1887–1967) e Kurt Koffka (1886–1941) insurgiram-se contra o que chamavam de "psicologia do tijolo e da argamassa" de Wundt. Eles recusavam a premissa de que

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

a experiência psicológica consciente pudesse ser compreendida fracionando-a em átomos sensoriais isolados.

A Psicologia da Gestalt (termo alemão traduzido imperfeitamente como "Forma", "Configuração" ou "Estrutura") firmou-se sobre o axioma fundamental: O todo é diferente da soma de suas partes. Para os gestaltistas, as partes não possuem um significado autônomo; elas dependem intrinsecamente da posição e das relações que ocupam dentro do todo estrutural. Se escutamos uma melodia musical, não percebemos uma sequência matemática de notas isoladas adicionadas cronologicamente; percebemos a relação melódica global entre elas. Tanto é assim que, se transpormos a melodia para um tom inteiramente diferente, todas as notas individuais mudarão, mas qualquer ouvinte reconhecerá instantaneamente a mesma melodia, pois a *estrutura das relações* (a Gestalt) permaneceu preservada.

OS PRINCÍPIOS E LEIS DA ORGANIZAÇÃO PERCEPTIVA

Apoiando-se na fenomenologia — que defende a descrição ingênua e imediata da experiência tal como ela se apresenta à consciência, antes de qualquer teorização abstrata —, a Gestalt demonstrou que o cérebro humano possui uma tendência inata e universal para organizar o campo perceptivo segundo o princípio da Prägnanz (Lei da Boa Forma). A mente busca a máxima simplicidade, simetria, equilíbrio e estabilidade visual.

As investigações experimentais da Gestalt isolaram várias leis que governam essa organização automática da percepção visual e auditiva:

- Relação Figura e Fundo: O cérebro organiza o campo visual dividindo-o em uma figura central (que detém o foco da atenção, contornos nítidos e parece situar-se à frente) e um fundo (difuso, contínuo e que se estende por trás da figura). As famosas ilusões de ótica de vasos bifaciais ilustram como a mente alterna dinamicamente a definição de qual área é a figura e qual é o fundo, sendo incapaz de perceber ambos simultaneamente com a mesma centralidade.
- Proximidade: Elementos ou estímulos que estão fisicamente próximos uns dos outros tendem a ser agrupados perceptivamente pela mente como uma única unidade ou bloco estrutural.
- Semelhança: Estímulos que compartilham características visuais semelhantes (cor, forma, tamanho ou textura) são automaticamente agrupados pela consciência.
- Fechamento (Clausura): A mente humana possui uma tendência ativa para preencher lacunas, descontinuidades ou vazios em figuras geométricas inacabadas, completando mentalmente os

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

contornos para formar uma figura total conhecida e estável.

- Boa Continuidade: Elementos que sugerem uma direção de movimento ou uma linha fluida contínua são percebidos como pertencentes ao mesmo contorno vetorial, resistindo a interrupções abruptas.

Diferentemente do Behaviorismo, que enxerga o cérebro como uma tábula rasa passiva que aguarda a inscrição de associações ambientais externas, a Gestalt postula o Isomorfismo Psicofísico. Este princípio afirma que existe uma correspondência estrutural direta entre a organização geométrica da experiência consciente na mente e os campos de força eletroquímicos dinâmicos que operam no córtex cerebral, sugerindo uma determinação nativista e biológica para os processos mentais superiores.

O CONFRONTO TEÓRICO: APRENDIZAGEM E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

As divergências epistemológicas entre Behaviorismo e Gestalt ganham contornos práticos nítidos quando analisamos como cada escola explica o fenômeno da aprendizagem e a capacidade humana e animal de resolver problemas complexos da realidade.

A APRENDIZAGEM COMPORTAMENTAL: MODELAGEM E ENSAIO E ERRO

Para a tradição behaviorista (tanto o conexionismo de Edward Thorndike quanto o operantismo de Skinner), a aprendizagem é um processo gradual, cumulativo, linear e comportamental, caracterizado pela alteração duradoura na frequência ou na força de uma resposta devido à experiência com o ambiente. Não há saltos qualitativos ou compreensões mentais súbitas; aprende-se fazendo e colhendo as consequências do ato.

O mecanismo skinneriano clássico para o aprendizado de condutas complexas que não constam originalmente no repertório do sujeito é a modelagem (ou aproximações sucessivas). Na modelagem, o experimentador ou o educador não aguarda que o comportamento final ocorra voluntariamente para reforçá-lo; em vez disso, passa a reforçar sistematicamente microcondutas que se aproximem gradualmente do objetivo final desejado.

Por meio desse processo mecânico de diferenciação de respostas, Skinner treinou pombos a jogarem pingue-pongue e ratos a executarem sequências complexas de acionamento de alavancas. Transposta para a educação formal através das "Máquinas de Ensinar" (precursoras dos softwares de ensino tutorado modernos), a aprendizagem comportamental apoia-se no fracionamento dos conteúdos em pequenas etapas lógicas sucessivas, fornecendo reforço positivo

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

imediato (validação do acerto) a cada resposta correta do estudante, reduzindo a zero a ocorrência do erro e a necessidade de esforço especulativo abstrato.

A APRENDIZAGEM GESTALTISTA: REESTRUTURAÇÃO DO CAMPO E INSIGHT

A Psicologia da Gestalt rejeita categoricamente a ideia de que a aprendizagem seja um acúmulo cego e mecânico de hábitos ou associações motoras automáticas fixadas por reforços. Para os gestaltistas, aprender significa reorganizar ativamente os elementos que compõem o campo cognitivo e perceptivo, compreendendo as relações funcionais que unem esses elementos em uma estrutura dotada de sentido.

Wolfgang Köhler demonstrou essa tese de forma monumental durante seu período de isolamento na ilha de Tenerife (1913–1917), investigando a inteligência de antropoides (chimpanzés). Em um de seus experimentos mais célebres, o chimpanzé *Sultan* foi colocado em uma jaula onde uma banana encontrava-se pendurada no teto, fora do alcance de seus saltos. Dentro do ambiente, foram espalhadas algumas caixas de madeira vazias. Inicialvelmente, Sultan exibiu comportamentos reativos semelhantes aos descritos pelas teorias americanos de ensaio e erro: saltou repetidamente em direção à fruta, correu pela jaula e demonstrou frustração motora.

No entanto, após um período de aparente inatividade e repouso contemplativo, Sultan fixou o olhar nas caixas e na banana. De repente, o animal levantou-se, arrastou as caixas, empilhou-as uma sobre a outra exatamente sob a fruta, subiu na estrutura e alcançou a banana. Köhler argumentou que a solução do problema não decorreu de um aprendizado gradual ou modelagem cega; ocorreu por meio de um salto qualitativo abrupto denominado Insight (compreensão súbita).

O *Insight* (ou o instante "Aha!") caracteriza-se pela percepção instantânea das relações entre os meios e os fins. O animal ou o ser humano percebe que um objeto que antes funcionava apenas como assento (as caixas) pode assumir uma nova função de degrau dentro de uma estrutura global de ação. A aprendizagem por insight gera soluções duradouras, altamente resistentes ao esquecimento e dotadas de grande capacidade de transferência para novos contextos problemáticos, dispensando a necessidade de qualquer reforço ou recompensa externa, uma vez que a restauração do equilíbrio cognitivo funciona como uma recompensa intrínseca ao próprio sujeito.

CONSEQUÊNCIAS PRÁTICAS E A PRESENÇA DAS ESCOLAS NO CENÁRIO BRASILEIRO

As divergências teóricas entre o Behaviorismo e a Gestalt não ficaram confinadas às

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

prateleiras das bibliotecas universitárias; elas desenharam as práticas de intervenção profissional da psicologia e da pedagogia ao longo de todo o século XX e continuam vigentes na atualidade.

O DESDOBRAMENTO CLÍNICO E ORGANIZACIONAL

No campo da intervenção clínica, o Behaviorismo pavimentou o caminho para o surgimento da Terapia Comportamental (e sua posterior fusão com as ciências cognitivas na Terapia Cognitivo-Comportamental — TCC). Apoiando-se na análise funcional do comportamento, o terapeuta comportamental atua como um educador que ajuda o cliente a identificar os gatilhos ambientais que mantêm comportamentos desadaptativos ou geradores de sofrimento (como fobias, compulsões ou transtornos de ansiedade). A intervenção foca na modificação direta dessas contingências por meio de técnicas de dessensibilização sistemática, extinção e treino de novas habilidades operantes, priorizando metas mensuráveis e resoluções focadas no presente.

Por sua vez, a Psicologia da Gestalt forneceu os alicerces teóricos para o nascimento da Gestalt-terapia, desenvolvida por Fritz Perls em meados do século XX. A Gestalt-terapia apropria-se do holismo e da fenomenologia gestaltista, mas desloca esses conceitos da percepção visual pura para a esfera das relações existenciais e da consciência emocional. O foco clínico da abordagem não reside em modificar comportamentos isolados, mas em expandir o estado de presença e percepção do cliente em relação ao momento atual (o "Aqui e Agora"). O terapeuta estimula o indivíduo a tomar consciência de como ele fecha ou interrompe suas "Gestalts" (necessidades psicológicas inacabadas ou pendentes), integrando suas dimensões corporais, mentais e emocionais em um todo harmonioso, autônomo e responsável.

No plano das organizações de trabalho e dos recursos humanos, o Behaviorismo gerou as tecnologias de engenharia de desempenho baseadas em sistemas de incentivos salariais, bonificações por metas e desenhos de cargos ultra especializados, onde o comportamento produtivo é controlado por reforçamentos extrínsecos planejados. A Gestalt, expandida pelas pesquisas de Kurt Lewin sobre a Teoria de Campo e a Dinâmica de Grupo, revolucionou a gestão de pessoas ao demonstrar que a produtividade e a saúde do trabalhador dependem do clima organizacional e da estrutura relacional da equipe. Lewin provou que estilos de liderança democráticos criam campos de força psicossociais incomensuravelmente mais criativos e coesos do que lideranças autocráticas baseadas no controle punitivo ou laissez-faire baseado na ausência de rumos estruturais.

O IMPACTO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No cenário educacional brasileiro, o embate entre a herança comportamentalista e a leitura

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

holística estrutural perpassou a formulação de métodos de ensino e livros didáticos durante décadas. A influência do Behaviorismo corporificou-se nas tendências pedagógicas tecnicistas, que ganharam força institucional no país durante as décadas de 1970 e 1980. O tecnicismo pedagógico buscou burocratizar a educação, transformando o professor em um mero executor de manuais de ensino instrucionais padronizados e reduzindo a aprendizagem dos alunos ao preenchimento de cadernos de exercícios seriados mecânicos de estímulo-resposta, onde o acerto rápido e a memorização cumulativa eram hipertrofiados em detrimento da reflexão autônoma crítica.

A reação pedagógica a esse modelo mecanizante buscou apoio, entre outras matrizes cognitivas, nas premissas da Gestalt. Educadores e psicólogos da educação brasileiros resgataram o valor da aprendizagem por insight e da organização integrada dos saberes. A pedagogia contemporânea, sintonizada com as diretrizes e competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), valoriza a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, recusando a fragmentação estéril dos conteúdos escolares em gavetas isoladas. Compreende-se, em alinhamento com a tradição gestaltista, que o conhecimento escolar deve ser apresentado ao estudante como uma estrutura total integrada e contextualizada, dotada de relevância social e significado prático imediato para a vida real do educando, transformando o erro em uma desorganização temporária produtiva que impulsiona o pensamento abstrato em direção a novos e mais profundos insights cognitivos.

CONCLUSÃO

A investigação sistemática e aprofundada dos edifícios teóricos do Behaviorismo e da Psicologia da Gestalt revela que a história da psicologia moderna não se resume a um acúmulo linear de descobertas cumulativas neutras, mas consolida-se como um território vivo de debates epistemológicos profundos sobre a natureza humana. Longe de representarem visões complementares ou facilmente sincretizáveis, as duas escolas examinam o fenômeno psicológico a partir de mirantes conceituais radicalmente opostos e assentados sobre tradições filosóficas inconciliáveis.

O percurso comparativo percorrido neste artigo demonstrou que o Behaviorismo, ao adotar o positivismo lógico e o mecanicismo atomista, construiu uma ciência do comportamento de inquestionável rigor experimental, clareza metodológica e alta resolutividade prática. Ao eleger a contingentação ambiental e o condicionamento operante como chaves explicativas da ação, Skinner e seus seguidores desmistificaram as ilusões mentalistas tradicionais e forneceram

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

ferramentas potentes para a modelagem do desempenho e a modificação de condutas desadaptativas na clínica, nas organizações e nos sistemas de ensino. O preço pago por essa escolha metodológica rigorosa foi o confinamento do sujeito a uma posição de reatividade orgânica face às pressões e incentivos do meio exterior, negligenciando a densidade qualitativa da experiência consciente interna imediata.

Por sua vez, a Psicologia da Gestalt, ao ancorar-se na fenomenologia, no holismo estrutural e no isomorfismo psicofísico, restituiu à psicologia a dignidade da mente, da percepção integrada e da totalidade existencial. Os gestaltistas provaram experimentalmente que o cérebro humano não é um depósito passivo de fótons ou frequências acústicas isoladas, mas atua como um organizador estético ativo da realidade, buscando permanentemente o equilíbrio, a boa forma e o significado imediato das relações espaciais e temporais. A descoberta do aprendizado por insight e a valorização das dinâmicas molares de campo implodiram o reducionismo associacionista anglo-americano, abrindo caminhos para as psicoterapias humanistas e existenciais e para pedagogias que valorizam a autonomia criativa, a intuição intelectual e a visão integrada dos saberes.

No panorama contemporâneo da psicologia e da educação no Brasil, superar a dicotomia excludente entre essas matrizes intelectuais é uma exigência de maturidade profissional e científica. Compreender as diferenças radicais do Behaviorismo para a Gestalt não deve servir para alimentar trincheiras ideológicas anacrónicas de exclusão mútua, mas sim para instrumentalizar o psicólogo e o educador com o discernimento crítico necessário para selecionar a ferramenta teórica e metodológica mais adequada, ética e eficaz para responder à complexidade multifacetada das demandas humanas. Ao preservar a clareza analítica das variáveis ambientais comportamentais sem abdicar do compromisso fenomenológico com o sentido total da experiência vivida pelo sujeito, a psicologia honrará sua pluralidade fundacional e cumprirá sua função social mais nobre: promover a emancipação, a saúde mental e o desenvolvimento integral do ser humano.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

CARRARA, Kester (org.). Introdução à Psicologia: evolução histórica e abordagens teóricas contemporâneas. São Paulo: Avercamp, 2004.

ENGELMANN, Arno. A Psicologia da Gestalt e a Ciência Contemporânea. Psicologia: Teoria e

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Pesquisa, Brasília, v. 18, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2002.

GINGER, Serge; GINGER, Anne. Gestalt-terapia: uma técnica de contato. 6. ed. São Paulo: Summus, 1995.

MARX, Melvin H.; HILLIX, William A. Sistemas e Teorias em Psicologia. Tradução de Álvaro Cabral. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2014. (Obra estrangeira clássica e perene editada e amplamente circulante no circuito universitário nacional).

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. História da Psicologia Moderna. Tradução de Suely Sonoe Murai Cuccio. 11. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cengage Learning, 2019. (Manual fundamental traduzido e adotado na quase totalidade das Faculdades de Psicologia do país).

SKINNER, Burrhus Frederic. Sobre o Behaviorismo. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

ENTENDENDO A DIFERENÇA DO BEHAVIORISMO PARA A GESTALT: COMPORTAMENTO, PERCEPÇÃO E APRENDIZAGEM

Autor(a): Alcino Gabriel Carrazedo Neto

Resumo: O artigo compara o Behaviorismo e a Gestalt, correntes que contribuíram para a consolidação da Psicologia no século XX. Apresenta seus fundamentos históricos e conceituais e examina diferenças relativas ao objeto de estudo, à aprendizagem, à percepção e ao papel do ambiente. O Behaviorismo enfatiza as relações entre organismo e ambiente, destacando condicionamento, reforço e consequências do comportamento. A Gestalt valoriza a organização da experiência e a compreensão dos fenômenos como totalidades estruturadas, com atenção à percepção e ao insight na resolução de problemas. A comparação também aborda contribuições dessas perspectivas para a educação, a clínica e a Psicologia contemporânea, distinguindo a Psicologia da Gestalt da Gestalt-terapia. Conclui-se que ambas oferecem possibilidades relevantes de investigação: enquanto o Behaviorismo favorece a análise funcional do comportamento, a Gestalt amplia a compreensão da organização perceptiva. Conhecer suas diferenças permite reconhecer a diversidade teórica da Psicologia e evitar interpretações simplistas.

Palavras-chave: Behaviorismo. Gestalt. Psicologia.

INTRODUÇÃO

A Psicologia é uma área do conhecimento caracterizada pela diversidade de teorias e abordagens destinadas à compreensão do comportamento e dos processos psicológicos. Ao longo de sua história, diferentes pesquisadores formularam explicações para questões relacionadas à aprendizagem, percepção, comportamento, pensamento, emoções e relações entre indivíduo e ambiente.

Entre as correntes que exerceram grande influência no desenvolvimento da Psicologia encontram-se o Behaviorismo e a Gestalt. Apesar de terem surgido aproximadamente no mesmo período histórico, essas abordagens apresentam diferenças importantes quanto à maneira de compreender o ser humano e os fenômenos psicológicos.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

O Behaviorismo desenvolveu-se principalmente nos Estados Unidos e teve como um de seus marcos o trabalho de John B. Watson, que defendia a necessidade de estabelecer uma Psicologia fundamentada no estudo objetivo do comportamento observável. Posteriormente, B. F. Skinner desenvolveu o Behaviorismo Radical, dando grande importância às relações entre comportamento e ambiente e aos processos de aprendizagem.

A Gestalt, por sua vez, desenvolveu-se principalmente na Alemanha e teve entre seus principais representantes Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka. Essa abordagem surgiu especialmente a partir dos estudos sobre percepção e procurou demonstrar que a experiência psicológica não poderia ser adequadamente explicada apenas pela decomposição dos fenômenos em elementos isolados.

A diferença pode ser resumida, de maneira inicial, da seguinte forma: enquanto o Behaviorismo enfatiza as relações funcionais entre comportamento e ambiente, a Gestalt destaca a organização da experiência e a percepção das situações como totalidades estruturadas.

Entretanto, essa distinção não deve ser simplificada excessivamente. O Behaviorismo não se limita a observar comportamentos externos, especialmente em sua formulação radical, e a Gestalt não se restringe exclusivamente ao estudo da percepção. Ambas desenvolveram conceitos mais amplos e influenciaram diferentes áreas da Psicologia.

O objetivo deste artigo é apresentar os fundamentos dessas duas abordagens e explicar suas principais diferenças, demonstrando como cada uma contribuiu para o desenvolvimento da Psicologia.

O SURGIMENTO DO BEHAVIORISMO

O Behaviorismo surgiu em um contexto no qual parte dos pesquisadores buscava tornar a Psicologia uma ciência mais objetiva. No início do século XX, John B. Watson propôs que a Psicologia deveria concentrar-se no estudo do comportamento observável, utilizando métodos que permitissem maior objetividade e controle das condições de investigação.

Essa proposta representou uma mudança importante em relação a abordagens que valorizavam a introspecção como método principal de investigação psicológica.

Na perspectiva behaviorista, o comportamento deveria ser analisado considerando sua relação com o ambiente. A aprendizagem, por exemplo, poderia ser investigada por meio da observação de mudanças comportamentais diante de determinadas condições ambientais.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

O Behaviorismo desenvolveu conceitos relacionados ao condicionamento e à aprendizagem. Estudos realizados anteriormente por pesquisadores como Ivan Pavlov sobre condicionamento clássico contribuíram para a formação do ambiente intelectual no qual o Behaviorismo se desenvolveu.

Posteriormente, B. F. Skinner ampliou significativamente essa tradição ao desenvolver o conceito de condicionamento operante. Para Skinner, determinados comportamentos podem aumentar ou diminuir de frequência de acordo com as consequências que produzem no ambiente.

Nesse sentido, o comportamento não é analisado simplesmente como uma reação mecânica a um estímulo isolado. É necessário observar as relações entre o comportamento, as condições em que ele ocorre e as consequências que se seguem.

O BEHAVIORISMO E A APRENDIZAGEM

Um dos principais campos de contribuição do Behaviorismo está relacionado à aprendizagem.

O condicionamento operante permite compreender como comportamentos podem ser fortalecidos ou enfraquecidos pelas consequências que produzem. Quando uma consequência aumenta a probabilidade de um comportamento voltar a ocorrer, ela pode exercer função de reforço.

É importante destacar que reforço não é sinônimo de recompensa no sentido cotidiano. Na análise comportamental, reforço é definido funcionalmente: uma consequência é considerada reforçadora quando aumenta a frequência futura de determinado comportamento. Essa perspectiva possui aplicações em diferentes contextos. Na educação, por exemplo, estratégias de ensino podem utilizar princípios de reforçamento para favorecer determinados comportamentos acadêmicos. Na clínica, procedimentos comportamentais podem ser utilizados para modificar padrões comportamentais específicos.

O Behaviorismo também contribuiu para mostrar a importância do ambiente na aprendizagem. O comportamento humano não ocorre isoladamente, mas em contextos específicos e dentro de relações históricas entre indivíduo e ambiente. No Brasil, a Análise do Comportamento tornou-se uma importante área de estudo e atuação profissional, especialmente em universidades e centros de pesquisa.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

O QUE É A GESTALT?

A Gestalt surgiu na Alemanha no início do século XX e teve como representantes fundamentais Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka. O termo alemão "Gestalt" pode ser relacionado às ideias de forma, configuração ou totalidade organizada. A abordagem surgiu principalmente a partir dos estudos sobre percepção, questionando explicações que procuravam compreender a experiência psicológica apenas pela soma de sensações ou elementos individuais.

Para os gestaltistas, a maneira como percebemos um objeto ou situação depende da organização do campo perceptivo. O todo possui características que não podem ser explicadas simplesmente pela soma de suas partes.

Um exemplo clássico pode ser observado na percepção de uma melodia. Uma melodia não é simplesmente uma sequência de sons isolados. A relação entre os sons produz uma organização que permite ao indivíduo reconhecê-la como uma unidade.

Da mesma maneira, uma figura geométrica não é percebida apenas como um conjunto de pontos ou linhas. A maneira como esses elementos estão organizados influencia a experiência perceptiva. A Gestalt, portanto, enfatiza a organização dos fenômenos psicológicos.

OS PRINCÍPIOS DA PERCEPÇÃO GESTÁLTICA

A Psicologia da Gestalt identificou diversos princípios relacionados à organização perceptiva.

Entre eles está o princípio da proximidade, segundo o qual elementos próximos tendem a ser percebidos como pertencentes a um mesmo grupo.

Outro princípio é o da semelhança. Elementos semelhantes em determinadas características podem ser percebidos como integrantes de uma mesma organização.

Há também o princípio da continuidade, relacionado à tendência de perceber elementos de maneira contínua e organizada. O princípio do fechamento indica a tendência do sistema perceptivo a completar figuras incompletas, formando configurações relativamente estáveis.

Esses princípios demonstram que a percepção humana não consiste simplesmente em registrar passivamente estímulos externos. Existe uma organização ativa da experiência perceptiva.

Essa contribuição foi particularmente importante para a Psicologia porque mostrou que a forma como uma situação é organizada influencia a maneira como ela é percebida e compreendida.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

DIFERENÇAS ENTRE BEHAVIORISMO E GESTALT

Uma das principais diferenças entre Behaviorismo e Gestalt está relacionada ao objeto de estudo e à forma de explicação dos fenômenos psicológicos. O Behaviorismo concentra-se na análise das relações entre comportamento e ambiente. A Gestalt concentra-se na organização da experiência psicológica, especialmente da percepção.

Enquanto o Behaviorismo pergunta, entre outras questões, quais condições ambientais estão relacionadas à ocorrência e manutenção de determinado comportamento, a Gestalt procura compreender como o indivíduo organiza perceptivamente uma situação e como essa organização influencia sua experiência.

Outra diferença está na maneira de compreender a aprendizagem.

Na tradição behaviorista, a aprendizagem pode ser estudada a partir das mudanças observáveis no comportamento e das relações estabelecidas com o ambiente. No condicionamento operante, as consequências exercem papel fundamental.

Na Gestalt, a aprendizagem pode envolver compreensão da estrutura de uma situação. Os estudos de Wolfgang Köhler com chimpanzés contribuíram para o desenvolvimento da noção de insight, relacionada à solução de problemas por meio de uma reorganização da situação percebida.

Assim, enquanto determinadas explicações behavioristas enfatizam processos graduais de aprendizagem relacionados às contingências ambientais, a Gestalt destaca a reorganização do campo e a compreensão das relações entre os elementos.

BEHAVIORISMO, GESTALT E A QUESTÃO DO TODO

A diferença entre as duas abordagens torna-se particularmente clara quando se considera a relação entre partes e totalidade.

O Behaviorismo procura identificar relações funcionais específicas entre eventos ambientais e comportamentais. Isso permite uma análise detalhada das condições relacionadas à ocorrência de determinado comportamento.

A Gestalt, por sua vez, alerta para o risco de compreender um fenômeno exclusivamente pela decomposição de seus elementos. Uma situação psicológica pode adquirir propriedades próprias em função da maneira como seus componentes estão organizados.

Essa diferença não significa que o Behaviorismo ignore completamente o contexto ou que a Gestalt desconsidere os elementos individuais. Trata-se de diferenças de ênfase e de princípios

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

explicativos.

O Behaviorismo privilegia relações funcionais entre comportamento e ambiente. A Gestalt privilegia a organização do campo psicológico e perceptivo.

A RELAÇÃO COM O AMBIENTE

As duas abordagens reconhecem a importância do ambiente, embora o compreendam de maneiras diferentes.

No Behaviorismo, o ambiente possui papel central na análise do comportamento. As condições antecedentes e as consequências de uma ação ajudam a compreender por que determinados comportamentos ocorrem e se mantêm.

Na Gestalt, o ambiente pode ser compreendido como parte do campo no qual a experiência ocorre. A percepção de uma situação depende da organização da relação entre figura e fundo e de outros elementos que constituem o campo perceptivo.

Assim, o indivíduo não pode ser completamente compreendido separado da situação em que se encontra.

Entretanto, a explicação behaviorista procura descrever relações funcionais observáveis e suas condições, enquanto a perspectiva gestáltica enfatiza a configuração global da experiência.

APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

As duas correntes contribuíram para pensar processos educacionais.

A perspectiva behaviorista influenciou métodos de ensino baseados em objetivos claros, organização gradual de conteúdos, feedback e utilização de consequências para favorecer comportamentos relacionados à aprendizagem.

A análise do comportamento também contribuiu para estudos sobre aquisição de habilidades e desenvolvimento de procedimentos de ensino individualizados.

A Gestalt, por outro lado, contribuiu para uma compreensão da aprendizagem que valoriza a percepção das relações entre os elementos de um problema. O conceito de insight é especialmente importante nesse sentido.

Um estudante pode, por exemplo, memorizar uma sequência de procedimentos para solucionar determinado problema. Em outra situação, pode compreender a estrutura do problema e conseguir encontrar uma solução a partir dessa compreensão.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Essas perspectivas permitem perceber que aprender pode envolver diferentes processos e que nenhuma teoria isoladamente precisa ser utilizada para explicar toda a complexidade da aprendizagem humana.

CONTRIBUIÇÕES PARA A PSICOLOGIA

O Behaviorismo teve papel fundamental na consolidação de métodos experimentais e na produção de conhecimentos sobre aprendizagem e comportamento. Sua influência pode ser identificada na educação, na Psicologia clínica, na análise do comportamento, em organizações e em diferentes contextos de intervenção.

A Gestalt também produziu contribuições importantes, especialmente para os estudos da percepção, da aprendizagem e da resolução de problemas. Seus princípios influenciaram posteriormente áreas como Psicologia cognitiva, estudos de percepção visual e diferentes abordagens psicoterapêuticas.

No campo da Psicologia clínica, é importante distinguir a Psicologia da Gestalt de abordagens posteriores que incorporaram o termo Gestalt em suas denominações. A Gestalt-terapia, desenvolvida posteriormente por Fritz Perls e colaboradores, possui uma história própria e não deve ser simplesmente identificada com a Psicologia da Gestalt fundada pelos psicólogos alemães.

Essa distinção é importante para evitar confusões conceituais durante o estudo da história da Psicologia.

UMA COMPARAÇÃO DIDÁTICA

Para compreender de forma mais simples a diferença entre as duas abordagens, pode-se imaginar uma pessoa aprendendo a utilizar uma bicicleta.

Uma análise behaviorista pode investigar quais comportamentos estão sendo adquiridos, quais condições ambientais favorecem a aprendizagem, quais consequências fortalecem determinados comportamentos e como as habilidades se desenvolvem ao longo do tempo.

Uma análise inspirada na Gestalt poderia enfatizar a maneira como a pessoa compreende a organização da atividade, percebe o equilíbrio, relaciona os diferentes movimentos e reorganiza sua percepção até compreender como manter-se sobre a bicicleta.

As duas explicações podem abordar o mesmo fenômeno, mas utilizam diferentes

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

perspectivas. Essa comparação demonstra que as teorias psicológicas não são apenas conjuntos de respostas. Elas também determinam quais perguntas serão feitas e quais aspectos de um fenômeno receberão maior atenção.

A IMPORTÂNCIA DE COMPREENDER AS DIFERENÇAS

Compreender as diferenças entre Behaviorismo e Gestalt é importante para estudantes de Psicologia porque permite reconhecer que a área possui diferentes tradições teóricas e metodológicas.

Uma teoria psicológica não deve ser avaliada apenas pela quantidade de conceitos que apresenta, mas também pela natureza das perguntas que permite investigar, pelos métodos que utiliza e pelos fenômenos que consegue explicar.

O Behaviorismo oferece ferramentas importantes para analisar relações entre comportamento e ambiente. A Gestalt oferece conceitos importantes para compreender percepção, organização e resolução de problemas. Conhecer essas diferenças também evita interpretações simplistas. Não é adequado afirmar que o Behaviorismo estuda somente estímulo e resposta, ignorando o desenvolvimento posterior da Análise do Comportamento. Da mesma forma, não é correto reduzir a Gestalt a uma coleção de leis da percepção.

Ambas possuem histórias complexas e diferentes desenvolvimentos internos.

CONCLUSÃO

O Behaviorismo e a Gestalt constituem duas importantes correntes da história da Psicologia e apresentam diferenças significativas quanto à compreensão dos fenômenos psicológicos.

O Behaviorismo desenvolveu uma tradição voltada à análise do comportamento e de suas relações com o ambiente. Especialmente na obra de B. F. Skinner, essa perspectiva procurou compreender como comportamentos são selecionados e mantidos pelas consequências presentes nas relações entre organismo e ambiente. Seus conceitos de condicionamento operante, reforço e contingência contribuíram para estudos sobre aprendizagem e para diversas formas de intervenção.

A Gestalt, por sua vez, surgiu enfatizando a organização da experiência, especialmente no campo da percepção. Seus principais representantes demonstraram que a experiência psicológica não pode ser explicada adequadamente apenas pela soma de elementos isolados. A forma como os elementos se organizam produz configurações que influenciam a percepção e a compreensão

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

de uma situação.

Na aprendizagem, as diferenças também são evidentes. O Behaviorismo enfatiza as relações entre comportamento, condições ambientais e consequências, enquanto a Gestalt atribui importância à reorganização da experiência e ao insight na resolução de problemas.

Apesar das diferenças, ambas contribuíram para o desenvolvimento da Psicologia e continuam relevantes para a compreensão de diferentes fenômenos. O Behaviorismo contribuiu especialmente para o estudo sistemático do comportamento e da aprendizagem, enquanto a Gestalt ampliou a compreensão da percepção e da organização da experiência.

Compreender essas abordagens não significa escolher uma única perspectiva para explicar toda a realidade psicológica. Significa reconhecer que diferentes teorias oferecem diferentes possibilidades de investigação. O estudo comparativo dessas correntes permite ao estudante desenvolver uma visão mais ampla da Psicologia e compreender que o comportamento humano e a experiência psicológica são fenômenos complexos, que podem ser investigados sob diferentes perspectivas.

Assim, conhecer as diferenças entre Behaviorismo e Gestalt constitui uma etapa importante na formação acadêmica em Psicologia, pois possibilita compreender a diversidade teórica da área e reconhecer a contribuição histórica e científica de cada abordagem.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2008.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia. Petrópolis: Vozes, 1996.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. Matrizes do pensamento psicológico. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOREIRA, Márcio Borges; MEDEIROS, Carlos Augusto de. Princípios básicos de análise do comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. História da Psicologia moderna. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SKINNER, B. F. Ciência e comportamento humano. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, B. F. Sobre o behaviorismo. São Paulo: Cultrix, 2006.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

STERNBERG, Robert J.; STERNBERG, Karin. Psicologia cognitiva. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

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

WERTHEIMER, Max. Productive thinking. New York: Harper & Brothers, 1959.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

ELEMENTOS DAS ARTES VISUAIS PARA LEITURA DE IMAGENS: PERCEPÇÃO ESTÉTICA E FORMAÇÃO CRÍTICA

Autor(a): Camila Guedes Cavalcante

Resumo: A leitura de imagens é fundamental para o desenvolvimento da percepção, da sensibilidade estética e do pensamento crítico. Este artigo discute os principais elementos das artes visuais utilizados na interpretação de imagens: ponto, linha, forma, cor, textura, espaço, volume, luz, sombra, composição e perspectiva. A reflexão teórica fundamenta-se em autores brasileiros e em documentos educacionais nacionais, considerando a importância desses elementos no ensino e na aprendizagem na educação básica. Destaca-se o papel do professor na mediação de experiências de observação, análise, contextualização e produção de sentidos. A discussão evidencia que interpretar imagens ultrapassa a identificação de formas e cores, envolvendo conhecimentos culturais, históricos, sociais e subjetivos. Conclui-se que o ensino das artes visuais deve integrar análise crítica e experiência estética, favorecendo a autonomia interpretativa, a criatividade, o respeito à diversidade cultural e a compreensão das imagens presentes no cotidiano.

Palavras-chave: Artes visuais; Leitura de imagens; Educação artística.

INTRODUÇÃO

As imagens fazem parte da experiência humana desde os primeiros registros produzidos pelas sociedades antigas até as manifestações visuais presentes na contemporaneidade. Elas aparecem nas pinturas, esculturas, fotografias, ilustrações, cartazes, filmes, histórias em quadrinhos, propagandas, redes sociais e inúmeras outras formas de comunicação. Em razão dessa presença constante, compreender as imagens tornou-se uma competência importante para a participação crítica e consciente na sociedade.

Entretanto, observar uma imagem não significa necessariamente compreendê-la. Muitas vezes, o observador reconhece os objetos representados, identifica personagens ou percebe determinadas cores, mas não investiga os significados, as intenções e os contextos relacionados à produção visual. A leitura de imagens exige, portanto, uma postura investigativa que considere

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

tanto os elementos formais quanto os aspectos culturais, históricos, sociais e simbólicos envolvidos na construção dos sentidos.

No campo das artes visuais, a imagem é compreendida como uma forma de expressão e comunicação que utiliza elementos específicos para organizar visualmente ideias, sentimentos, experiências e interpretações da realidade. Ponto, linha, forma, cor, textura, espaço, volume, luz, sombra e composição são componentes fundamentais dessa linguagem. A maneira como esses elementos se articulam influencia a percepção do observador e contribui para a construção dos significados de uma obra.

No contexto educacional brasileiro, o ensino de Arte deve possibilitar aos estudantes o contato com diferentes manifestações artísticas, favorecendo a experimentação, a apreciação e a reflexão. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das linguagens artísticas para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da expressão e do pensamento crítico (BRASIL, 2018).

Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar e discutir os principais elementos das artes visuais que contribuem para a leitura de imagens, enfatizando sua importância pedagógica e sua relação com a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a cultura visual. Para tanto, desenvolve-se uma reflexão teórica baseada em referências nacionais da educação e do ensino de Arte.

A LEITURA DE IMAGENS COMO PRÁTICA DE CONHECIMENTO

A leitura de imagens é um processo de observação, investigação e interpretação que permite ao indivíduo compreender como uma produção visual comunica ideias e produz significados. Diferentemente de uma observação superficial, essa prática envolve a identificação de elementos, a análise das relações entre eles e a reflexão sobre as circunstâncias em que a imagem foi criada.

Na educação artística, ler uma imagem significa reconhecer que ela possui uma organização visual própria e que seus significados não dependem exclusivamente dos objetos representados. Uma fotografia, por exemplo, pode apresentar uma pessoa em determinado ambiente, mas o enquadramento, a iluminação, a distância, as cores e a posição do personagem influenciam a maneira como o observador interpreta a cena.

A leitura visual também depende das experiências e dos conhecimentos de quem observa. Uma mesma obra pode despertar interpretações diferentes, uma vez que cada pessoa estabelece

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

relações com suas memórias, vivências, valores e referências culturais. Isso não significa que qualquer interpretação seja igualmente fundamentada. É importante que as hipóteses apresentadas pelo observador sejam relacionadas aos elementos efetivamente presentes na imagem e ao contexto em que ela foi produzida.

Ana Mae Barbosa (2010), referência brasileira no campo do ensino de Arte, contribui para essa discussão por meio da abordagem triangular, organizada em torno da leitura da obra de arte, da contextualização e do fazer artístico. Essa perspectiva demonstra que o conhecimento artístico se amplia quando a apreciação visual é articulada à compreensão dos contextos e à experiência prática de criação.

Desse modo, a leitura de imagens não deve ser tratada como uma atividade limitada à identificação de cores, formas ou personagens. Ela constitui uma experiência de construção do conhecimento que permite relacionar aspectos visuais, históricos, sociais e culturais. Na escola, essa prática pode contribuir para o desenvolvimento da atenção, da capacidade argumentativa, da imaginação e do respeito às diferentes formas de expressão.

PRINCIPAIS ELEMENTOS DAS ARTES VISUAIS

Os elementos das artes visuais constituem recursos fundamentais para a organização e a expressão da linguagem visual. Eles podem ser utilizados isoladamente, mas geralmente atuam de maneira integrada, estabelecendo relações que influenciam a aparência, a expressividade e a interpretação de uma obra.

PONTO E LINHA

O ponto é considerado um dos elementos mais básicos da linguagem visual. Embora possa parecer simples, ele apresenta diferentes possibilidades expressivas, dependendo de seu tamanho, sua quantidade, sua distribuição e sua localização no espaço. Um ponto isolado pode atrair a atenção do observador, enquanto vários pontos organizados podem produzir ritmo, textura, concentração visual ou sensação de movimento.

Nas artes visuais, o ponto pode ser utilizado para construir imagens, sugerir profundidade, criar padrões e destacar determinadas áreas da composição. Em pinturas pontilistas, por exemplo, pequenos pontos de cores distintas são organizados de maneira a produzir efeitos visuais quando observados a certa distância.

A linha, por sua vez, resulta do deslocamento de um ponto e pode assumir diferentes

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

direções, espessuras, extensões e configurações. Linhas horizontais frequentemente sugerem estabilidade ou tranquilidade; linhas verticais podem transmitir firmeza e elevação; linhas diagonais podem produzir sensação de movimento, tensão ou instabilidade. Essas associações não são regras absolutas, pois dependem do conjunto visual e do contexto da obra.

As linhas também podem delimitar formas, separar áreas, conduzir o olhar e estabelecer relações entre os elementos de uma composição. Na leitura de imagens, observar o percurso das linhas permite compreender como o artista organiza o espaço e direciona a atenção do público.

FORMA

A forma corresponde à configuração visual dos objetos e das figuras presentes em uma imagem. Pode ser geométrica, como ocorre nos círculos, quadrados e triângulos, ou orgânica, quando apresenta contornos irregulares associados às formas encontradas na natureza.

Nas produções artísticas, as formas podem representar objetos reconhecíveis ou assumir configurações abstratas. Em uma pintura figurativa, elas podem corresponder a pessoas, animais, edifícios e paisagens. Em uma composição abstrata, podem ser utilizadas para explorar relações de equilíbrio, contraste, ritmo e expressividade sem representar diretamente elementos do mundo visível.

A análise das formas permite observar suas dimensões, seus contornos, suas proporções e suas relações com o fundo. Também possibilita compreender como a simplificação, a deformação ou a repetição de determinadas figuras interfere nos significados de uma obra.

Assim, a forma não deve ser analisada apenas como aparência exterior. Sua organização pode revelar escolhas estéticas, intenções expressivas e modos particulares de representar a realidade.

COR

A cor é um dos elementos visuais que mais influenciam a percepção e a expressividade das imagens. Ela pode produzir contrastes, destacar áreas, criar relações de harmonia, sugerir profundidade e contribuir para a construção de atmosferas emocionais.

As cores são frequentemente classificadas em quentes, como vermelho, laranja e amarelo, e frias, como azul, verde e determinadas tonalidades de violeta. Em muitas situações, as cores quentes podem transmitir sensação de proximidade, energia ou intensidade, enquanto as frias podem sugerir tranquilidade, distanciamento ou introspecção. Essas impressões, contudo, variam de acordo com a combinação cromática, a iluminação e as referências culturais do observador.

Outro aspecto importante é o contraste entre cores claras e escuras, saturadas e pouco

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

saturadas, complementares ou próximas entre si. Esses contrastes podem estabelecer hierarquias visuais, enfatizar determinados elementos e orientar o percurso do olhar.

A leitura da cor também exige atenção aos seus significados sociais e culturais. Uma cor pode estar associada a celebrações, luto, poder, espiritualidade ou identidade coletiva, dependendo da sociedade e da situação em que aparece. Por isso, interpretar a cor implica considerar tanto seus efeitos visuais quanto os sentidos construídos culturalmente.

TEXTURA

A textura corresponde à qualidade visual ou tátil de uma superfície. Pode ser percebida diretamente pelo toque, como ocorre em uma escultura com superfícies rugosas, ou sugerida visualmente por meio de técnicas de desenho, pintura, fotografia e impressão.

Nas imagens, a textura contribui para a representação de materiais como madeira, pedra, tecido, metal, areia e pele. Também pode ser explorada de maneira expressiva, sem necessariamente reproduzir a aparência de uma superfície real.

Na leitura de uma obra, observar as texturas permite compreender como o artista cria contrastes, sugere sensações e estabelece relações entre os diferentes componentes da composição. Uma superfície áspera pode produzir uma impressão diferente daquela provocada por uma superfície lisa, brilhante ou delicada.

A textura também revela aspectos do processo de produção artística. Marcas de pincel, sobreposições de tinta, colagens e materiais diversos podem evidenciar gestos, técnicas e escolhas que participam da construção do sentido da obra.

ESPAÇO, VOLUME, LUZ E SOMBRA

O espaço visual corresponde à organização dos elementos dentro de uma imagem. Ele pode ser bidimensional, como no desenho e na pintura sobre uma superfície plana, ou tridimensional, como nas esculturas e instalações. Mesmo em uma superfície bidimensional, o artista pode produzir a sensação de profundidade por meio de sobreposições, tamanhos relativos, perspectivas e variações de tonalidade.

O volume está relacionado à percepção de tridimensionalidade. Em desenhos e pinturas, ele pode ser sugerido pela distribuição da luz e da sombra, pela gradação de tons e pela representação dos contornos. Nas esculturas, o volume constitui uma característica material da própria obra, que pode ser observada de diferentes ângulos.

A luz e a sombra desempenham papel importante na criação de contrastes, na valorização de formas e na construção de atmosferas. A direção da iluminação pode destacar expressões,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

produzir dramaticidade e alterar a percepção de um ambiente.

Na análise visual, é importante observar de onde vem a luz, quais áreas recebem maior iluminação, onde se concentram as sombras e como essas relações interferem na leitura da cena. Esses aspectos podem ser identificados tanto em pinturas clássicas quanto em fotografias, filmes, ilustrações digitais e outras manifestações visuais.

COMPOSIÇÃO, EQUILÍBRIO E PERSPECTIVA

A composição refere-se à maneira como os elementos visuais são organizados no conjunto da imagem. Ela envolve a distribuição de formas, cores, linhas, espaços, volumes e contrastes, estabelecendo relações que orientam a percepção do observador.

Uma composição pode apresentar equilíbrio simétrico, quando os elementos se distribuem de maneira semelhante em relação a um eixo, ou equilíbrio assimétrico, quando diferentes elementos produzem uma sensação de estabilidade sem apresentar correspondência exata entre os lados.

O contraste, a repetição, a proporção, o ritmo e a hierarquia visual também participam da organização compositiva. Uma figura maior, mais iluminada ou posicionada em uma região de destaque pode adquirir maior importância visual do que os demais componentes.

A perspectiva, por sua vez, é um recurso utilizado para representar relações espaciais e sugerir profundidade. A perspectiva linear, por exemplo, pode organizar as linhas de uma imagem de modo que pareçam convergir para um ou mais pontos de fuga. Outros recursos, como a diminuição progressiva do tamanho dos objetos, a sobreposição e a variação de nitidez, também contribuem para a percepção espacial.

A análise desses aspectos permite compreender como a imagem conduz o olhar e estabelece prioridades visuais. Em fotografias publicitárias, cartazes e imagens digitais, por exemplo, a composição pode ser planejada para destacar um produto, transmitir uma mensagem ou provocar determinada reação no público.

A IMPORTÂNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO NA INTERPRETAÇÃO VISUAL

Embora os elementos formais sejam indispensáveis para a leitura de imagens, sua análise não é suficiente para compreender todos os sentidos de uma obra. As produções visuais são realizadas em determinadas circunstâncias históricas e sociais, que influenciam os materiais utilizados, os temas abordados, as técnicas escolhidas e as mensagens construídas.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Uma pintura produzida em um período histórico específico, por exemplo, pode apresentar símbolos, valores e convenções que não são imediatamente compreendidos pelo observador contemporâneo. Conhecer o contexto de produção permite ampliar a interpretação e reconhecer as relações da obra com sua época.

No Brasil, a diversidade cultural constitui um aspecto essencial para o estudo das artes visuais. As manifestações indígenas, afro-brasileiras, populares, acadêmicas, modernas e contemporâneas expressam diferentes experiências e formas de compreender o mundo. Reconhecer essa diversidade significa ampliar o repertório visual dos estudantes e evitar que apenas determinadas tradições artísticas sejam consideradas legítimas.

O contato com artistas brasileiros, produções regionais, artesanato, grafite, fotografia, arte urbana e manifestações tradicionais pode aproximar o conteúdo escolar da realidade dos alunos. Essa aproximação também favorece a valorização das identidades culturais e o reconhecimento de diferentes formas de criação.

Além disso, a contextualização permite discutir questões sociais presentes nas imagens, como desigualdade, consumo, identidade, representatividade, meio ambiente e relações de poder. Desse modo, a leitura visual transforma-se em oportunidade para desenvolver uma compreensão crítica da sociedade.

O ENSINO DOS ELEMENTOS VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino dos elementos das artes visuais deve proporcionar experiências que articulem observação, experimentação, interpretação e criação. O objetivo não é apenas transmitir conceitos técnicos, mas possibilitar que os estudantes compreendam a linguagem visual e utilizem seus conhecimentos para analisar e produzir imagens de maneira consciente.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de experiências artísticas relacionadas à criação, à crítica, à estesia, à expressão, à fruição e à reflexão (BRASIL, 2018). Essas dimensões favorecem uma aprendizagem que integra o conhecimento, a sensibilidade e a participação ativa dos estudantes.

Nesse sentido, o professor pode desenvolver atividades de leitura de imagens a partir de perguntas orientadoras: quais elementos chamam mais atenção? Como as cores contribuem para a atmosfera da obra? Que linhas conduzem o olhar? Como o espaço está organizado? Que sensações são produzidas pela composição? O que pode ser compreendido sobre o contexto em

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

que a imagem foi criada?

Essas perguntas ajudam os alunos a justificar suas interpretações e a relacionar observações pessoais com evidências visuais. É importante que o professor acolha diferentes leituras, estimulando o diálogo e evitando apresentar uma interpretação única como resposta obrigatória.

Uma atividade pedagógica possível consiste na comparação entre duas imagens que abordem um mesmo tema utilizando recursos visuais diferentes. Os estudantes podem identificar semelhanças e diferenças no uso das cores, das formas, das linhas, da iluminação e da composição, discutindo como essas escolhas alteram a comunicação visual.

Outra possibilidade é propor a produção de desenhos, colagens ou fotografias que explorem intencionalmente determinado elemento visual. Ao trabalhar com cores quentes e frias, por exemplo, os alunos podem investigar como as combinações cromáticas modificam a percepção de uma cena. Em atividades sobre perspectiva, podem construir imagens que representem diferentes relações de profundidade.

A leitura crítica também deve incluir as imagens presentes na mídia e nas redes sociais. Fotografias podem ser enquadradas, editadas e selecionadas para construir determinadas narrativas. Anúncios publicitários utilizam cores, formas e composições para atrair a atenção e influenciar decisões. Compreender esses mecanismos contribui para a formação de estudantes capazes de questionar mensagens visuais e reconhecer estratégias de persuasão.

É igualmente necessário considerar a acessibilidade e a diversidade das turmas. Descrições verbais, materiais táteis, recursos digitais acessíveis e atividades colaborativas podem ampliar as possibilidades de participação. Dessa maneira, o ensino das artes visuais contribui para uma educação inclusiva, que reconhece diferentes modos de perceber, interpretar e expressar o mundo.

A LEITURA DE IMAGENS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A expansão das tecnologias digitais transformou a produção e a circulação de imagens. Atualmente, fotografias, vídeos, ilustrações e montagens são compartilhados em grande velocidade, influenciando opiniões, comportamentos, hábitos de consumo e formas de relacionamento social.

Nesse cenário, a leitura visual torna-se uma competência necessária para além do espaço escolar. Interpretar uma imagem exige observar como ela foi construída, identificar possíveis

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

intenções comunicativas e considerar o contexto em que circula. Também é importante compreender que imagens podem ser manipuladas, retiradas de seu contexto original ou utilizadas para sustentar informações enganosas.

O desenvolvimento do pensamento crítico depende, portanto, da capacidade de formular perguntas sobre aquilo que se vê. Quem produziu a imagem? Com qual finalidade? Que elementos foram destacados? O que ficou fora do enquadramento? Que sentimentos a imagem procura despertar? Quais informações adicionais são necessárias para compreender a situação representada?

Essas questões aproximam o ensino das artes visuais da educação midiática e do exercício da cidadania. Ao compreender os recursos da linguagem visual, os estudantes podem identificar estratégias de persuasão, refletir sobre representações sociais e avaliar de maneira mais consciente as mensagens que recebem.

É importante destacar, contudo, que a leitura de imagens não deve se restringir à identificação de manipulações ou à busca de informações falsas. Ela também envolve a experiência estética, a imaginação, a contemplação e a possibilidade de produzir novos sentidos. A arte permite explorar emoções, questionar convenções e experimentar formas alternativas de compreender a realidade.

Dessa forma, a educação visual deve integrar análise crítica e experiência sensível, reconhecendo as imagens tanto como meios de comunicação quanto como formas de expressão artística e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo evidencia que os elementos das artes visuais são fundamentais para a leitura e a interpretação de imagens. Ponto, linha, forma, cor, textura, espaço, volume, luz, sombra, composição e perspectiva constituem recursos que organizam a linguagem visual e contribuem para a produção de significados.

Entretanto, a compreensão de uma imagem não se limita à identificação de seus componentes formais. A interpretação também depende da contextualização histórica, social e cultural, bem como das experiências e dos conhecimentos de quem observa. Por isso, a leitura visual deve ser entendida como um processo que articula percepção, reflexão, sensibilidade e construção de sentidos.

No campo educacional, o trabalho com imagens possibilita desenvolver a criatividade, a

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

capacidade de observação, o pensamento crítico e a valorização da diversidade cultural. Ao propor experiências de apreciação, contextualização e criação artística, o professor contribui para que os estudantes compreendam a arte como uma forma de conhecimento e de expressão humana.

Além disso, diante da presença constante de imagens na sociedade contemporânea, torna-se necessário preparar os estudantes para interpretar criticamente fotografias, propagandas, conteúdos digitais e outras manifestações visuais. Essa formação favorece uma participação mais consciente na cultura visual e amplia a capacidade de reconhecer intenções, questionar representações e produzir mensagens próprias.

Conclui-se, portanto, que o ensino dos elementos das artes visuais deve ultrapassar a memorização de conceitos e promover experiências significativas de leitura, apreciação e produção. Ao compreender como as imagens são organizadas e como seus sentidos são construídos, os indivíduos ampliam suas possibilidades de expressão, interpretação e participação social. Assim, a leitura de imagens afirma-se como uma prática essencial para a formação estética, cultural, crítica e cidadã dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 14 out. 2026.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PILLAR, Analice Dutra (org.). A educação do olhar no ensino das artes. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

PENSAMENTO COMPUTACIONAL: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS, INTERFACES PEDAGÓGICAS.

Autor(a): Celia Regina Dias Rodrigues

Resumo: O presente artigo analisa as dimensões teóricas, a estrutura conceitual e as aplicações pedagógicas do pensamento computacional no cenário educacional contemporâneo. Diante da consolidação da sociedade da informação e da ubiquidade dos ecossistemas digitais, o pensamento computacional emerge não apenas como uma competência técnica ligada à programação de computadores, mas como uma habilidade cognitiva essencial de resolução de problemas complexos aplicável a diversas áreas do conhecimento humano. O estudo investiga os quatro pilares fundamentais dessa abordagem: decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos. Por meio de uma revisão bibliográfica de caráter interdisciplinar, articulando contribuições da ciência da computação, da psicologia cognitiva e das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o trabalho discute também as barreiras infra estruturais e a necessidade premente de formação continuada para o corpo docente no Brasil. Conclui-se que o desenvolvimento sistemático e crítico do pensamento computacional nas escolas é um vetor indispensável para mitigar a exclusão digital, fomentar o protagonismo dos estudantes e assegurar o exercício pleno da cidadania na era algorítmica.

Palavras-chave: Pensamento Computacional. Resolução de Problemas. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O avanço avassalador das tecnologias da informação e da comunicação nas primeiras décadas do século XXI reconfigurou as estruturas sociais, econômicas e culturais em escala global. A automação de processos, a proliferação de grandes volumes de dados (*Big Data*) e a integração disruptiva de sistemas baseados em inteligência artificial generativa no cotidiano modificaram a forma como a humanidade trabalha, comunica-se e valida o conhecimento. Diante deste panorama de mutação técnica e cultural acelerada, a instituição escolar vê-se interpelada a responder a demandas formativas que ultrapassam os limites dos letramentos tradicionais baseados no texto

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

impresso.

Nesse horizonte de desafios complexos, o conceito de pensamento computacional migrou das franjas das ciências exatas para situar-se no epicentro das discussões sobre inovação pedagógica e formulação de políticas públicas educacionais. Popularizado em escala global a partir das reflexões pioneiras da cientista da computação Jeannette Wing em 2006, o pensamento computacional postula que o modo como os cientistas da computação pensam ao formular problemas e desenhar suas soluções constitui uma competência mental universal, útil e necessária para qualquer cidadão, independentemente de sua área de atuação profissional futura.

O maior equívoco na difusão inicial desse campo reside em confundir o pensamento computacional com a mera alfabetização técnica digital ou com o domínio operacional de linguagens de programação. Embora programar computadores seja o laboratório ideal para o exercício desse pensamento, as habilidades que o sustentam situam-se na esfera da cognição superior, englobando a capacidade de fracionar dificuldades, identificar semelhanças, ignorar detalhes irrelevantes e estruturar passos lógicos executáveis. Trata-se, portanto, de uma metodologia de raciocínio lógico-analítico que pode ser desenvolvida com ou sem o uso físico de computadores — a chamada computação desplugada.

No cenário educacional brasileiro, o debate ganhou força institucional e legal com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prescreve a inserção transversal do pensamento computacional no componente curricular de Matemática e em competências gerais ligadas à cultura digital. Contudo, a distância entre o texto normativo e a realidade cotidiana das salas de aula públicas e privadas permanece acentuada por profundos abismos socioeconômicos e formativos.

O objetivo deste artigo é oferecer uma análise abrangente e aprofundada sobre o pensamento computacional na educação escolar, estruturando a abordagem em eixos estruturantes. Inicialmente, serão delimitados os pilares conceituais que definem a anatomia do pensamento computacional. Na sequência, examina-se a interface entre esse modelo de raciocínio e a reconfiguração das práticas pedagógicas mediadas pelas metodologias ativas. O terceiro bloco abordará o arcabouço normativo brasileiro contemporâneo, destacando os mandamentos da BNCC e da Política Nacional de Educação Digital (PNED). Por fim, serão discutidos os desafios práticos da formação de professores e o impacto desse letramento na construção da cidadania e na equidade socioeducativa.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A DEFINIÇÃO DE JEANNETTE WING E A NATUREZA COGNITIVA

Para fundamentar uma análise rigorosa do tema, é imperativo compreender que o pensamento computacional não se reduz ao ato de operar uma máquina. Jeannette Wing refinou sua definição inicial afirmando que o pensamento computacional envolve os processos mentais implicados em formular problemas e suas soluções de modo que as soluções sejam representadas em uma forma que possa ser eficientemente executada por um agente processador de informações (seja um ser humano, seja um computador).

O pensamento computacional é, essencialmente, uma técnica de formulação e resolução de problemas estruturada com alto grau de abstração. Ele não ensina a pensar como um computador — uma vez que os computadores não pensam, apenas executam instruções mecânicas —, mas ensina o ser humano a pensar de forma inteligível, precisa e estruturada, capacitando-o a dominar e programar a máquina em vez de ser passivamente dominado e programado por seus algoritmos de consumo.

OS QUATRO PILARES ESTRUTURANTES

A literatura especializada consolida a arquitetura do pensamento computacional a partir de quatro pilares cognitivos interdependentes. A correta articulação desse quarteto permite ao estudante decodificar desorganizações aparentes do mundo físico e transformá-las em fluxos ordenados de informação:

OS QUATRO PILARES DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL

PILAR COGNITIVO | FUNÇÃO OPERACIONAL NA RESOLUÇÃO

- A Decomposição: O primeiro passo diante de um desafio aparentemente intransponível consiste em dividi-lo em pedaços menores. Ao quebrar um macroproblema em subproblemas micro, a carga cognitiva do estudante é reduzida, permitindo focar a atenção em detalhes específicos e resolver cada etapa sucessivamente com maior facilidade e precisão.
- O Reconhecimento de Padrões: Uma vez decomposto o problema, o indivíduo passa a buscar regularidades, tendências ou semelhanças tanto dentro das partes fracionadas quanto em relação a problemas previamente vivenciados. Identificar que uma parte da dificuldade atual assemelha-se a uma situação resolvida no passado permite a transferência de aprendizado e a economia de energia psíquica na formulação de novas abordagens.
- A Abstração: Trata-se do pilar de maior complexidade filosófica e cognitiva. Abstrair significa

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

filtrar e separar as informações fundamentais daquelas que são meramente acessórias ou irrelevantes para a resolução do foco principal. Ao criar modelos simplificados da realidade, o estudante consegue generalizar a solução e focar no que verdadeiramente importa, desvencilhando-se de ruídos informacionais contextuais.

- Os Algoritmos: O coroamento do processo dá-se com a formulação do algoritmo — uma sequência lógica, ordenada, finita e inequívoca de instruções e comandos que, se seguidos rigorosamente, garantem a resolução do problema ou a execução de uma tarefa com sucesso. O pensamento algorítmico é a base para a criação de códigos computacionais, receitas culinárias, manuais de montagem ou equações matemáticas.

O PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: METODOLOGIAS E HIBRIDISMO

A COMPUTAÇÃO DESPLUGADA E A DEMOCRATIZAÇÃO COGNITIVA

Um dos principais vetores de resistência à inserção da cultura tecnológica na escola reside na carência estrutural de laboratórios de informática equipados. Frente a este obstáculo econômico, o movimento da computação desplugada (*Computer Science Unplugged*) revelou-se uma inovação metodológica e democrática de grande impacto. Desenvolvida inicialmente na Nova Zelândia por Tim Bell e amplamente adaptada e pesquisada por acadêmicos brasileiros, a computação desplugada propõe o ensino dos conceitos fundamentais da ciência da computação por meio de jogos físicos, dinâmicas corporais, desafios de lógica em papel e manipulação de objetos concretos, sem o uso de telas ou energia elétrica.

Em uma aula desplugada, as crianças podem aprender o conceito de números binários e armazenamento de dados usando cartões de papel com pontos escondidos ou visíveis; podem exercitar o pensamento algorítmico desenhando malhas quadriculadas no chão da quadra esportiva, onde um aluno atua como o "robô" que deve ser guiado por instruções de comando dadas pelos colegas (como "avançar dois passos", "girar 90 graus à esquerda"); ou compreender a criptografia construindo discos de cifra analógicos com cartolina. Esta abordagem desmistifica a computação, demonstrando que ela pertence ao campo das ideias e da criatividade lógica, e garante o acesso a essas competências cognitivas de excelência mesmo nas escolas públicas mais periféricas ou rurais do país.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

ARTICULAÇÃO COM A PROGRAMAÇÃO EM BLOCOS E ROBÓTICA EDUCACIONAL

No momento em que a infraestrutura digital está disponível, o pensamento computacional transita da esfera desplugada para os ambientes de programação visual e robótica. Ferramentas como o *Scratch*, desenvolvido pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), revolucionaram o ensino computacional para crianças e jovens ao substituírem as sintaxes complexas e intimidadoras de linhas de código textuais por blocos lógicos coloridos que se encaixam tridimensionalmente como peças de um brinquedo de montar.

O uso da programação em blocos e da robótica educacional altera radicalmente a relação do estudante com o erro acadêmico. Na escola tradicional, o erro na avaliação é punido com notas baixas e estigmatização pessoal. No ambiente computacional, o erro (o *bug*) é despersonalizado e naturalizado: se o robô girou para o lado errado ou a animação digital não funcionou como esperado, o aluno compreende que não há uma falha em sua inteligência, mas sim uma incoerência lógica nas instruções fornecidas. O processo de depuração (*debugging*) — investigar o código, reexaminar os passos, testar hipóteses e corrigir a falha — desenvolve a resiliência cognitiva, a persistência e a flexibilidade intelectual, competências indispensáveis para a vida adulta.

A TRANSVERSALIDADE COMPUTACIONAL NA BNCC

A inserção do pensamento computacional nas rotinas escolares brasileiras deixou de ser uma decisão discricionária das direções pedagógicas ou um modismo comercial para converter-se em um mandamento legal com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento normativo, que padroniza os direitos de aprendizagem na Educação Básica, insere o pensamento computacional como uma habilidade explícita a ser trabalhada de forma integrada e contextualizada, com destaque para a área de Matemática.

No âmbito da Matemática do Ensino Fundamental, a BNCC preconiza que o estudante deve desenvolver a capacidade de associar o pensamento computacional à resolução de problemas que envolvam álgebra, geometria e probabilidade. Isso se traduz no aprendizado prático de como construir e interpretar fluxogramas, criar árvores de decisão para probabilidades, ler diagramas lógicos e traduzir sequências numéricas em representações gráficas estruturadas.

Além disso, a tecnologia e a computação comparecem de forma transversal na Competência Geral nº 5 da BNCC (Cultura Digital), impondo às escolas de todo o território nacional o dever ético e técnico de transitar de uma educação meramente receptiva para uma pedagogia em que o aluno

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

seja produtor e autor em meios virtuais.

O NOVO COMPONENTE DE COMPUTAÇÃO E A PNED

Reconhecendo a complexidade e a autonomia científica do campo computacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE) deu um passo à frente ao aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais Complementares para a Educação em Computação na Educação Básica. Este parecer normativo estrutura o ensino da computação em três eixos integrados:

Nacional de Educação Digital (PNED), que unifica as ações dos entes federativos (União, Estados e Municípios) para garantir não apenas a conectividade de banda larga e a modernização da infraestrutura física das escolas públicas, mas também para assegurar a inserção transversal e obrigatória dessas competências nos currículos da formação continuada dos professores de todo o país.

A DESIGUALDADE DIGITAL DE SEGUNDA ORDEM NO BRASIL

Qualquer discussão teórica sobre o pensamento computacional no Brasil colide com a severa desigualdade socioeconômica e geográfica que caracteriza o sistema escolar do país. Embora os relatórios de inclusão digital apontem para elevados índices de posse de aparelhos smartphones na população em geral, as pesquisas censitárias do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) demonstram a persistência de uma exclusão digital de segunda ordem, que afeta as classes populares e as regiões Norte e Nordeste de maneira crônica.

Muitos estudantes da rede pública habitam lares onde o único acesso à internet dá-se por meio de franquias móveis pré-pagas restritas operadas sob o modelo de *zero rating*, que liberam o tráfego em redes de mensagens instantâneas e redes sociais, mas bloqueiam a navegação quando o usuário tenta abrir uma plataforma educacional, um editor de código em nuvem ou assistir a tutoriais de programação. Essa limitação material aprisiona cognitivamente o jovem na periferia das mídias como mero consumidor de conteúdos lúdicos de entretenimento rápido, apartando-o do acesso às habilidades de alta abstração e criação computacional disponíveis nas instituições privadas de elite.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A ESCOLA PÚBLICA COMO POLO EQUALIZADOR

Frente a esse cenário de apartheid tecnológico domiciliar, a escola pública brasileira assume a missão política e social de funcionar como um polo de equalização de oportunidades. Garantir que os estabelecimentos de ensino públicos possuam laboratórios de informática funcionais, redes Wi-Fi de alta velocidade disponíveis para uso pedagógico e kits de robótica e computação criativa não é um luxo opcional, mas uma estratégia elementar de justiça social e desenvolvimento econômico nacional.

Desenvolver o pensamento computacional na escola pública é emancipar o jovem das periferias, fornecendo-lhe o passaporte cognitivo para acessar as carreiras profissionais mais dinâmicas e de maior remuneração no mercado de trabalho contemporâneo — historicamente monopolizadas pelas classes de maior poder aquisitivo. A ausência de uma política robusta e contínua de inclusão computacional escolar condena as populações vulneráveis a uma nova modalidade de analfabetismo funcional: o analfabetismo digital e algorítmico, que as impede de compreender os mecanismos invisíveis de tomada de decisão e automação econômica que ditam seus destinos sociais.

O VAZIO DAS LICENCIATURAS TRADICIONAIS

O sucesso prático de qualquer reforma curricular repousa sobre a capacidade de ação e o acolhimento do corpo docente. Contudo, a formação de professores no Brasil enfrenta um anacronismo estrutural no tocante às humanidades digitais. A imensa maioria dos docentes em exercício ou recém-formados realizou suas licenciaturas em pedagogia, letras, matemática ou história sob matrizes curriculares estritamente analógicas, que não previam disciplinas voltadas ao estudo do design instrucional digital, da psicologia do desenvolvimento na era das telas ou do pensamento computacional.

Essa lacuna na formação inicial gera um profundo sentimento de insegurança e desconforto nos professores diante de turmas hiperconectadas. Há uma oscilação contraproducente entre dois polos disfuncionais: a tecnofobia defensiva, que tenta banir qualquer menção digital do espaço escolar sob a acusação de que a tecnologia atua exclusivamente como fonte de distração e indisciplina; e a tecnofilia ingênua, que adota ferramentas digitais variadas (questionários virtuais prontos, vídeos aleatórios e softwares de apresentação visual) de forma meramente cosmética, sem que essas inserções estejam ancoradas em um planejamento pedagógico crítico, intencional

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

e estruturado para desenvolver o pensamento de ordem superior.

CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA PRÁTICA

Para reverter este quadro de isolamento técnico e pedagógico, os estados e municípios precisam desenhar programas de formação continuada para professores que abandonem as palestras teóricas abstratas em prol de metodologias imersivas e práticas. Os professores devem vivenciar pessoalmente a condição de alunos em oficinas de computação desplugada, programação em blocos e robótica educacional, aprendendo a desenhar planos de aula que integram o pensamento computacional aos conteúdo específicos de suas disciplinas originais.

A formação continuada eficaz deve desmistificar a figura da tecnologia, demonstrando ao docente que ele não precisa se tornar um cientista da computação graduado para introduzir essas habilidades na escola. A sua experiência pedagógica em mediar conversas, fazer as perguntas certas e conduzir os estudantes na resolução de problemas continua sendo a competência mais valiosa do processo; as ferramentas computacionais e as dinâmicas desplugadas atuam como meios de expansão e catalisação desse potencial dialógico em sala de aula.

CONCLUSÃO

A investigação sistemática do pensamento computacional revela que esta abordagem pedagógica transcende os limites de uma simples competência de mercado ou inovação metodológica utilitária para firmar-se como um imperativo ético, cognitivo e civilizatório inalienável no século XXI. O percurso analítico trilhado neste estudo demonstra de forma inequívoca que compreender o funcionamento invisível dos dados, da lógica algorítmica e dos modelos de abstração não é uma especialidade restrita aos engenheiros de software, mas sim a base sobre a qual se edifica a soberania intelectual e a autonomia cidadã na sociedade hiperconectada.

Como restou evidenciado, os quatro pilares do pensamento computacional — decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos — desenham uma metodologia potente para organizar a mente humana diante de cenários de complexidade e incerteza, habilitando os estudantes a abordarem problemas de qualquer natureza sob uma perspectiva estruturada, analítica e criativa. O movimento inovador da computação desplugada rompeu a barreira determinista que atrelava esse aprendizado à presença física de telas eletrônicas, abrindo fissuras democráticas que permitem cultivar a inteligência lógica em qualquer geografia escolar do país, desde que haja intencionalidade pedagógica e mediação qualificada.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

No entanto, o horizonte brasileiro de efetivação desses direitos de aprendizagem esbarra em contradições materiais severas. O texto normativo e inclusivo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes da Política Nacional de Educação Digital (PNED) tensionam um sistema de ensino cindido por assimetrias infra estruturais crônicas e marcado por uma exclusão digital de segunda ordem que fragiliza as populações vulneráveis periféricas. Sem a garantia material do acesso pleno às ferramentas de criação computacional e à conectividade democrática de alta velocidade, o pensamento computacional corre o risco de converter-se em mais uma insígnia de exclusão social e aprofundamento das desigualdades de classe.

Superar esses desafios exige a articulação corajosa do Estado, das universidades e das redes de ensino no financiamento contínuo da infraestrutura escolar e na urgente e profunda reformulação das matrizes curriculares da formação docente inicial e continuada. Ao dotar o professor de segurança conceitual e metodológica para atuar como o arquiteto do aprendizado baseado no erro produtivo e na depuração de ideias, e ao transformar a escola pública em um celeiro vivo de autoria e protagonismo digital, o Brasil poderá resgatar sua promessa emancipatória. O pensamento computacional cumprirá, assim, sua função social mais nobre: desarmar os automatismos algorítmicos totalizantes e fornecer às novas gerações as chaves intelectuais para ler, programar e transformar o mundo que habitam.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRAKSMANN, Eliana; BARCELOS, Patrícia. Computação Desplugada na Escola Básica: Práticas lúdicas para o desenvolvimento do raciocínio lógico. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

CETIC.br (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2024.

GIRALDI, Ronaldo; SOUZA, Marcos T. O Pensamento Computacional no Componente Curricular de Matemática: Desafios e possibilidades à luz da BNCC. São Paulo: Cortez, 2022.

VALENTE, José Armando. O Computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

WING, Jeannette M. Pensamento Computacional. Tradução e comentários de Cleber de Oliveira.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 1-10, mai./ago. 2016. (Tradução oficial e comentada do artigo seminal de 2006 circulante e referenciado no circuito acadêmico nacional).

ISSN 2675-6757

APRECIAÇÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO – LEITURA DE OBRAS DE ARTE: EXPERIÊNCIAS INTEGRADAS NA ESCOLA

Autor(a): Felipe Isaias Moreira Feitosa

Resumo: Este artigo analisa a articulação entre apreciação, contextualização e produção artística na leitura de obras de arte e suas contribuições para o ensino e a aprendizagem. A pesquisa é bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada principalmente nos estudos de Ana Mae Barbosa e em documentos educacionais brasileiros. A discussão apresenta a Abordagem Triangular como referência para práticas pedagógicas que integram observação e interpretação de imagens, compreensão dos contextos históricos, sociais e culturais e experimentação de linguagens e materiais. São discutidas possibilidades metodológicas para o trabalho escolar com obras de arte, valorizando a diversidade cultural, a criatividade, a autonomia, o diálogo e a participação ativa dos estudantes. Conclui-se que a integração dessas dimensões favorece uma aprendizagem significativa, amplia o repertório cultural e contribui para a formação crítica e estética de sujeitos capazes de interpretar manifestações artísticas e produzir expressões visuais próprias.

Palavras-chave: Apreciação artística. Contextualização cultural. Produção artística.

INTRODUÇÃO

A arte constitui uma forma de expressão humana que acompanha as transformações históricas, sociais e culturais das sociedades. Por meio de imagens, pinturas, esculturas, fotografias, instalações, desenhos, performances e outras manifestações, os indivíduos comunicam sentimentos, representam experiências, registram acontecimentos e questionam a realidade. Nesse sentido, o ensino de Arte desempenha um papel importante na formação dos estudantes, pois possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da criatividade e do pensamento crítico.

A leitura de obras de arte representa uma prática essencial nesse processo educativo. Ao observar uma produção artística, o estudante tem a oportunidade de identificar elementos visuais, formular hipóteses, construir interpretações e relacionar o que vê com seus conhecimentos e

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

experiências. Entretanto, para que essa leitura seja significativa, é necessário ir além da identificação de cores, formas e personagens, considerando também as condições históricas, sociais e culturais em que a obra foi produzida.

A apreciação, a contextualização e a produção artística estão relacionadas e podem ser desenvolvidas de maneira integrada. A apreciação envolve a observação sensível e a interpretação das obras; a contextualização permite compreender suas relações com diferentes tempos, lugares e culturas; e a produção possibilita experimentar linguagens, técnicas e materiais, desenvolvendo formas próprias de expressão.

No Brasil, a educadora Ana Mae Barbosa contribuiu significativamente para essa compreensão ao sistematizar a Abordagem Triangular para o ensino de Arte. Essa proposta valoriza a leitura da produção artística, o fazer artístico e a contextualização, entendendo essas dimensões como articuladas no processo de construção do conhecimento (BARBOSA, 2014).

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar a importância da apreciação, da contextualização e da produção na leitura de obras de arte, destacando suas contribuições para o ensino e a aprendizagem. Busca-se, ainda, refletir sobre estratégias pedagógicas que favoreçam a participação dos estudantes e o reconhecimento da arte como manifestação cultural, histórica e social.

A pesquisa possui caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, com base em publicações nacionais da área de arte-educação e em documentos curriculares brasileiros. Sua relevância consiste em demonstrar que o ensino de Arte não deve se limitar à reprodução de modelos ou ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas precisa promover experiências de investigação, interpretação e criação.

A APRECIAÇÃO ARTÍSTICA E A LEITURA DE OBRAS DE ARTE

A apreciação artística é uma atividade que envolve observar, perceber, interpretar e atribuir significados às manifestações artísticas. Por meio dela, o estudante desenvolve a capacidade de reconhecer elementos visuais, identificar características estéticas e refletir sobre as ideias e emoções despertadas por uma obra.

Ler uma obra de arte não significa apenas reconhecer aquilo que está representado. A leitura envolve estabelecer relações entre os elementos que compõem a produção, compreender como foram organizados e investigar os sentidos que podem surgir dessa organização. Em uma pintura,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

por exemplo, podem ser observados aspectos como cores, linhas, formas, texturas, proporções, iluminação, perspectiva e composição.

Esses elementos contribuem para a construção da expressividade. Cores contrastantes podem produzir sensações de tensão; linhas diagonais podem sugerir movimento; a distribuição das figuras pode direcionar o olhar; e a utilização de espaços vazios pode transmitir silêncio, isolamento ou equilíbrio. A interpretação, entretanto, não depende exclusivamente dos elementos formais, pois também envolve as referências culturais e as experiências de quem observa.

A apreciação artística deve estimular a curiosidade e a construção de perguntas. Em vez de apresentar imediatamente uma explicação definitiva sobre a obra, o professor pode convidar os estudantes a descrever o que observam, identificar detalhes, levantar hipóteses e justificar suas interpretações.

Perguntas como “O que chama mais a atenção nesta imagem?”, “Quais elementos parecem importantes?”, “Que sentimentos a obra desperta?” e “Que pistas visuais ajudam a sustentar essa interpretação?” contribuem para desenvolver a observação e a argumentação.

É importante compreender que diferentes pessoas podem interpretar uma mesma obra de maneiras distintas. Essas diferenças não significam que todas as interpretações sejam igualmente fundamentadas, mas demonstram que a leitura artística envolve experiências individuais e conhecimentos culturais. Uma interpretação consistente deve dialogar com os elementos presentes na obra e, quando necessário, com informações sobre seu contexto.

Barbosa (2014) destaca a importância da leitura de imagens no ensino de Arte, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a produção visual. Essa aprendizagem é especialmente relevante em uma sociedade marcada pela intensa circulação de fotografias, anúncios, ilustrações e conteúdos audiovisuais.

Dessa forma, a apreciação artística favorece o desenvolvimento da percepção, da sensibilidade e do pensamento crítico. Ao aprender a observar e interpretar imagens, o estudante amplia sua capacidade de compreender as manifestações culturais e de participar conscientemente da vida social.

A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E CULTURAL

A contextualização consiste em investigar as circunstâncias e as relações que contribuem para compreender uma manifestação artística. Uma obra não surge isoladamente: ela está

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

relacionada às experiências de seu criador, às condições de produção, aos valores culturais, às questões sociais e às referências estéticas de determinado período.

Conhecer o contexto de uma produção artística permite ampliar sua interpretação. Informações sobre o artista, a época, os materiais utilizados, as finalidades da obra e o público a que se destinava podem revelar aspectos que não são percebidos apenas pela observação visual.

Entretanto, contextualizar não significa apenas memorizar datas, nomes e estilos artísticos. O objetivo é compreender como a arte dialoga com a sociedade e como os acontecimentos históricos influenciam as formas de representação. A contextualização também deve considerar a relação entre a obra e o presente, permitindo que os estudantes estabeleçam conexões com suas próprias realidades.

A arte brasileira oferece exemplos importantes para esse trabalho. As pinturas de Tarsila do Amaral podem ser estudadas em relação ao Modernismo, às discussões sobre identidade nacional e às transformações culturais do início do século XX. As obras de Candido Portinari permitem discutir temas sociais, trabalho, desigualdade e representações da vida brasileira. Já as produções de artistas indígenas e afro-brasileiros possibilitam abordar identidade, ancestralidade, memória, território e diversidade cultural.

Esses exemplos demonstram que a contextualização amplia o conhecimento artístico e favorece o diálogo interdisciplinar. A leitura de uma pintura pode envolver conhecimentos de História, Geografia, Literatura e Sociologia, sem perder de vista as características próprias da linguagem artística.

A Abordagem Triangular, desenvolvida e sistematizada por Ana Mae Barbosa, compreende a contextualização como uma dimensão fundamental do ensino de Arte, articulada à leitura e ao fazer artístico. Conforme Barbosa (1998), a compreensão da arte exige relações entre as produções, os contextos culturais e as experiências dos sujeitos.

É necessário, ainda, evitar que a história da arte seja apresentada exclusivamente a partir de artistas europeus consagrados. O reconhecimento das manifestações indígenas, africanas, afro-brasileiras, populares, regionais e contemporâneas contribui para ampliar o repertório cultural e questionar visões limitadas sobre o que pode ser considerado arte.

A contextualização também deve considerar que os significados de uma obra podem mudar ao longo do tempo. Uma produção criada em determinado período pode adquirir novas interpretações quando observada em outro contexto histórico. Assim, compreender a arte significa reconhecer tanto suas condições de origem quanto sua capacidade de produzir sentidos em

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

diferentes épocas.

A PRODUÇÃO ARTÍSTICA COMO EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO

A produção artística corresponde ao processo de criação por meio de diferentes linguagens, técnicas, materiais e procedimentos. No ambiente escolar, essa dimensão possibilita que os estudantes experimentem formas de expressão, desenvolvam habilidades e transformem ideias, sentimentos e observações em produções próprias.

Desenhar, pintar, modelar, fotografar, criar colagens, produzir vídeos e elaborar composições digitais são algumas das possibilidades de trabalho. Essas atividades permitem explorar elementos visuais, investigar materiais e desenvolver soluções para desafios criativos.

A produção artística não deve ser compreendida apenas como reprodução de obras conhecidas ou execução de modelos previamente definidos pelo professor. Embora a observação e o estudo de referências sejam importantes, é fundamental que os estudantes tenham liberdade para realizar escolhas, testar possibilidades e construir soluções pessoais.

Uma atividade baseada na apreciação de uma obra pode, por exemplo, propor a criação de uma composição inspirada em seus elementos visuais, sem exigir uma cópia. Os estudantes podem investigar as cores, o movimento, a organização espacial ou o tema da produção original e reinterpretá-los a partir de suas experiências.

Essa proposta permite compreender que criar não significa necessariamente inventar algo sem referências. A criação envolve observar, selecionar, combinar, transformar e atribuir novos sentidos aos elementos disponíveis.

O processo também favorece a aprendizagem por experimentação. Ao testar materiais, comparar resultados e modificar escolhas, os estudantes desenvolvem autonomia e capacidade de resolver problemas. O erro passa a integrar o percurso criativo, contribuindo para a descoberta de novas possibilidades.

O professor exerce papel importante como mediador, oferecendo referências, orientações técnicas e oportunidades de reflexão, sem determinar todos os resultados. A avaliação deve considerar o envolvimento, a pesquisa, as escolhas expressivas e o desenvolvimento do processo, e não apenas a aparência final do trabalho.

A produção artística também permite valorizar a diversidade dos estudantes. Cada pessoa possui experiências, referências culturais e formas particulares de expressão. Reconhecer essas

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

diferenças contribui para um ambiente de aprendizagem acolhedor, no qual as produções individuais e coletivas podem ser compartilhadas e discutidas.

Assim, o fazer artístico complementa a apreciação e a contextualização, pois possibilita transformar a compreensão das obras em experiência prática e criação autoral.

A ARTICULAÇÃO ENTRE APRECIAÇÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO

A integração entre apreciação, contextualização e produção constitui um dos princípios fundamentais da Abordagem Triangular. Essas dimensões não precisam ser desenvolvidas em uma sequência fixa, pois podem se alternar conforme os objetivos pedagógicos, as características da obra e as necessidades da turma.

A apreciação pode despertar perguntas que conduzam à pesquisa contextual. A contextualização pode revelar informações que transformem a interpretação inicial. A produção, por sua vez, pode ajudar o estudante a compreender de maneira prática as escolhas estéticas observadas na obra.

Considere-se, por exemplo, uma atividade pedagógica envolvendo a pintura *Abaporu*, de Tarsila do Amaral. Inicialmente, os estudantes podem observar a obra e descrever seus elementos, discutindo as proporções das figuras, as cores, o cenário e as sensações produzidas pela composição.

Em seguida, o professor pode apresentar informações sobre a artista, o Modernismo brasileiro e o contexto cultural em que a obra foi criada. A discussão pode explorar as relações entre arte, identidade cultural e experimentação estética.

Na etapa de produção, os estudantes podem elaborar composições próprias inspiradas na transformação de proporções, na simplificação das formas ou na criação de imagens simbólicas. O objetivo não seria reproduzir a pintura, mas investigar procedimentos expressivos e desenvolver interpretações pessoais.

Ao final, a turma pode organizar uma exposição e compartilhar as escolhas realizadas durante o processo. A apreciação das produções dos colegas permite retomar os conhecimentos construídos, reconhecer diferentes soluções visuais e desenvolver a capacidade de argumentar sobre arte.

Esse exemplo demonstra que a aprendizagem artística se fortalece quando o estudante observa, investiga, cria e reflete. A articulação entre os três eixos evita tanto uma prática

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

exclusivamente teórica, baseada na memorização de informações, quanto uma prática restrita à execução de atividades manuais sem reflexão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também valoriza a experiência artística por meio de dimensões relacionadas à criação, à crítica, à estesia, à expressão, à fruição e à reflexão. O documento reconhece a importância de experimentar, analisar e compreender práticas artísticas em diferentes contextos culturais (BRASIL, 2018).

Portanto, integrar apreciação, contextualização e produção significa promover uma educação artística que articula conhecimento, sensibilidade e ação criativa, contribuindo para uma formação mais ampla e significativa.

O PAPEL DO PROFESSOR E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

O professor de Arte desempenha a função de mediador das experiências de aprendizagem, criando condições para que os estudantes observem, questionem, investiguem e produzam. Sua atuação envolve selecionar obras diversificadas, propor questões instigantes, oferecer informações contextualizadas e orientar processos de criação.

Uma estratégia possível é organizar rodas de apreciação, nas quais os estudantes observem imagens e compartilhem suas interpretações. O professor pode registrar as ideias apresentadas e, posteriormente, introduzir informações que ampliem a discussão.

Outra possibilidade é desenvolver pesquisas sobre artistas e movimentos culturais, utilizando livros, reproduções, acervos de museus e recursos digitais. Essas investigações podem ser acompanhadas de produções artísticas que dialoguem com as referências estudadas.

A realização de exposições escolares também favorece a aprendizagem, pois oferece oportunidades para apresentar trabalhos, explicar escolhas e conhecer diferentes interpretações. A exposição pode ocorrer presencialmente ou por meio de plataformas digitais, respeitando os recursos disponíveis e os direitos de imagem dos participantes.

A avaliação deve acompanhar o desenvolvimento do estudante ao longo do processo. Podem ser considerados a capacidade de observar, a qualidade das perguntas formuladas, a compreensão contextual, a experimentação de materiais, a autonomia e a participação nas discussões.

Além disso, é necessário assegurar a inclusão e a acessibilidade. Recursos como descrições verbais de imagens, materiais táteis, adaptações de ferramentas e diferentes formas de

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

participação podem ampliar o acesso às experiências artísticas.

O trabalho pedagógico deve valorizar as referências culturais dos estudantes sem limitar seu contato a manifestações familiares. Ao aproximar produções locais e regionais de obras de diferentes culturas e períodos históricos, o professor amplia o repertório da turma e favorece o respeito à diversidade.

Desse modo, o ensino de Arte pode contribuir para formar sujeitos capazes de apreciar a produção cultural, compreender suas relações sociais e desenvolver formas próprias de expressão.

CONCLUSÃO

A apreciação, a contextualização e a produção artística são dimensões essenciais para a leitura de obras de arte e para a construção do conhecimento em Arte. A apreciação desenvolve a observação, a sensibilidade e a interpretação; a contextualização amplia a compreensão das relações históricas, sociais e culturais; e a produção permite experimentar linguagens, expressar ideias e construir criações autorais.

A análise realizada evidencia que essas dimensões se complementam e favorecem uma aprendizagem que ultrapassa a memorização de informações ou a reprodução de modelos. Quando articuladas, possibilitam que os estudantes estabeleçam relações entre as obras, os contextos em que foram produzidas e suas próprias experiências.

A Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, constitui uma referência relevante para essa prática pedagógica, pois valoriza a leitura, o fazer artístico e a contextualização como ações interligadas. Sua utilização favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia criativa e da compreensão da arte como manifestação cultural.

Conclui-se que o ensino de Arte deve proporcionar experiências diversificadas de observação, pesquisa, experimentação e reflexão, reconhecendo a pluralidade das manifestações artísticas e a participação ativa dos estudantes. Dessa forma, a leitura de obras de arte contribui não apenas para a formação estética, mas também para a valorização da diversidade, o exercício da cidadania e a construção de uma relação crítica e sensível com o mundo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 out. 2026.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS E MIDIÁTICAS NA BNCC: FORMAÇÃO CRÍTICA E CIDADANIA

Autor(a): Mayara Caetano Pereira

Resumo: Este artigo analisa a importância das competências digitais e midiáticas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas relações com a formação integral e a cidadania. A competência digital ultrapassa o domínio técnico de equipamentos e aplicativos, envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes para o uso crítico, ético, responsável e criativo das tecnologias. As competências midiáticas abrangem o acesso, a compreensão, a avaliação e a produção de conteúdos dos meios de comunicação. Destaca-se a Competência Geral 5, articulada às competências de comunicação, argumentação, pensamento científico, crítico e criativo e responsabilidade e cidadania. A análise discute a mediação docente, a transversalidade curricular, a desinformação e possibilidades pedagógicas interdisciplinares. Conclui-se que essas competências favorecem a autonomia e a participação dos estudantes, mas sua efetivação requer formação docente, infraestrutura, conectividade e políticas de equidade, superando o uso meramente instrumental dos recursos digitais.

Palavras-chave: Competências digitais; Educação midiática; BNCC.

INTRODUÇÃO

As transformações provocadas pelas tecnologias digitais modificaram profundamente as relações sociais, culturais, econômicas e educacionais. Computadores, smartphones, redes sociais, plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, mecanismos de busca, ferramentas de inteligência artificial e diferentes meios de comunicação passaram a integrar diversas dimensões da vida cotidiana. Diante dessa realidade, a escola é desafiada a preparar os estudantes não apenas para utilizar recursos tecnológicos, mas também para compreender criticamente os ambientes digitais e midiáticos nos quais estão inseridos.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui o principal documento normativo orientador das aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Educação Básica. O documento estabelece competências e habilidades que orientam a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das redes e instituições de ensino. Entre as dez competências gerais previstas pela BNCC, destaca-se a Competência Geral 5, denominada Cultura Digital, que propõe o desenvolvimento da capacidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética.

A importância dessa competência está relacionada ao entendimento de que a tecnologia não deve ser considerada apenas como instrumento para tornar as aulas mais dinâmicas. Ela constitui parte da cultura contemporânea e influencia a maneira como as pessoas produzem, recebem, compartilham e interpretam informações. Dessa forma, a escola precisa promover experiências que possibilitem aos estudantes compreender os diferentes usos das tecnologias e reconhecer suas potencialidades, limitações e implicações sociais.

As competências digitais, portanto, ultrapassam o domínio técnico de equipamentos e programas. Silva e Behar (2019), ao analisarem a produção científica sobre competências digitais na educação, identificaram diferentes conceitos e nomenclaturas relacionados ao tema e destacaram a compreensão das competências digitais como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para que os sujeitos atuem por meio das tecnologias.

Nesse sentido, a educação midiática também assume papel fundamental. Os estudantes estão constantemente expostos a notícias, vídeos, propagandas, memes, mensagens, imagens, podcasts, publicações em redes sociais e outros formatos de conteúdo. Saber consumir essas informações de maneira consciente requer capacidade de identificar fontes, verificar dados, reconhecer diferentes perspectivas, compreender objetivos comunicativos e distinguir informação, opinião, publicidade e conteúdos enganosos.

Assim, este artigo tem como objetivo discutir as competências digitais e midiáticas na BNCC, analisando sua importância para a formação integral dos estudantes e os desafios relacionados à sua implementação nas escolas brasileiras.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O conceito de competência digital apresenta múltiplas dimensões. Em uma perspectiva educacional, não se trata simplesmente de saber operar dispositivos tecnológicos. A competência digital envolve a capacidade de utilizar tecnologias para buscar informações, comunicar-se, resolver problemas, produzir conteúdos, colaborar, aprender e participar da sociedade de forma

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

ética e responsável.

Silva e Behar (2019) demonstram que a literatura brasileira apresenta diferentes interpretações sobre o conceito de competência digital, sendo recorrente a compreensão de que ela envolve conhecimentos, habilidades e atitudes. Isso significa que o domínio técnico representa somente uma parte do processo. O estudante precisa também compreender quando determinada ferramenta deve ser utilizada, avaliar criticamente suas possibilidades e consequências e agir de maneira responsável nos ambientes digitais.

A BNCC incorpora essa concepção ao apresentar a cultura digital como uma das competências gerais da Educação Básica. O documento não restringe a tecnologia a uma disciplina específica. Pelo contrário, as aprendizagens relacionadas à cultura digital aparecem de maneira transversal em diferentes áreas do conhecimento, além de serem desenvolvidas diretamente por determinadas habilidades.

Na própria BNCC, a dimensão digital envolve conceitos como pensamento computacional, mundo digital e cultura digital. O pensamento computacional relaciona-se à compreensão, análise, modelagem e resolução de problemas por procedimentos sistemáticos. O mundo digital envolve conhecimentos relacionados ao processamento, armazenamento, transmissão e proteção da informação. Já a cultura digital está relacionada à participação consciente e democrática na sociedade mediada pelas tecnologias.

Essa abordagem permite compreender que a competência digital precisa ser desenvolvida progressivamente. Uma criança, por exemplo, pode começar reconhecendo diferentes recursos tecnológicos e compreendendo regras básicas de segurança e convivência. Nos anos seguintes, pode aprender a pesquisar, selecionar e organizar informações, utilizar diferentes ferramentas para produção de textos, imagens, apresentações e vídeos e, posteriormente, desenvolver competências mais complexas de análise, programação, produção multimídia e participação cidadã.

Consequentemente, o professor deixa de ser apenas transmissor de informações e passa a desempenhar uma função de mediador. Sua atuação envolve orientar os estudantes na seleção de fontes, no uso adequado das ferramentas e na reflexão sobre as consequências sociais, culturais e éticas das tecnologias.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A CULTURA DIGITAL COMO COMPETÊNCIA GERAL DA BNCC

A Competência Geral 5 possui papel central na discussão das competências digitais. A BNCC estabelece que o estudante deve compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética para comunicar-se, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria.

A escolha de verbos como "compreender", "utilizar" e "criar" é significativa. Compreender pressupõe conhecimento; utilizar pressupõe capacidade prática; e criar envolve autoria e produção. Dessa maneira, o estudante não deve permanecer somente na condição de consumidor de tecnologia. Deve também desenvolver condições para produzir conhecimentos e conteúdos utilizando diferentes linguagens e recursos digitais.

A dimensão crítica é igualmente importante. A tecnologia não é neutra em seus usos e efeitos. As plataformas digitais, os algoritmos, as redes sociais e os mecanismos de busca interferem na circulação das informações e na forma como os usuários acessam conteúdos. Por isso, o estudante precisa aprender a questionar, comparar e analisar aquilo que encontra nos ambientes digitais.

Machado e Amaral (2021), ao analisarem criticamente a competência de cultura digital na BNCC, argumentam que é necessário compreender a tecnologia para além de uma coleção de ferramentas e técnicas. Para as autoras, uma perspectiva crítica permite compreender a tecnologia como resultado das relações sociais e culturais.

Essa reflexão possui importantes consequências pedagógicas. Uma aula utilizando computador, projetor ou tablet não é necessariamente uma aula voltada ao desenvolvimento da cultura digital. O elemento fundamental é a intencionalidade pedagógica. É necessário perguntar o que os estudantes estão aprendendo com a tecnologia, quais competências estão sendo desenvolvidas e como o uso daquele recurso contribui para a construção do conhecimento.

COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS E EDUCAÇÃO

As competências midiáticas estão estreitamente relacionadas às competências digitais, mas não são exatamente a mesma coisa. A educação midiática concentra-se na relação do sujeito com os meios de comunicação e seus conteúdos, envolvendo processos de acesso, compreensão, análise, avaliação e produção de mensagens.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Na sociedade contemporânea, os estudantes convivem diariamente com múltiplos formatos de comunicação. Notícias, vídeos curtos, publicidade, podcasts, influenciadores digitais, blogs, jogos, redes sociais e plataformas de streaming fazem parte de suas experiências culturais. Nesse cenário, a escola precisa ensinar o estudante a interpretar criticamente as mensagens que recebe.

A competência midiática envolve, por exemplo, compreender quem produziu determinado conteúdo, qual é sua finalidade, quais interesses podem estar envolvidos, que público pretende alcançar e quais recursos de linguagem são utilizados. Uma notícia jornalística, uma propaganda comercial e uma publicação pessoal em uma rede social possuem objetivos e características diferentes.

A BNCC apresenta elementos que favorecem esse trabalho. A Competência Geral 4, relacionada à comunicação, reconhece diferentes linguagens, incluindo a digital. A Competência Geral 7, relacionada à argumentação, enfatiza a necessidade de fundamentar ideias em fatos, dados e informações confiáveis. A Competência Geral 5, por sua vez, estabelece diretamente a relação com as tecnologias digitais. Assim, diferentes competências gerais podem ser articuladas para desenvolver uma formação midiática ampla.

Silva e Borges (2020), ao analisarem a relação entre a BNCC e as competências infocomunicacionais, identificaram a presença de referências relacionadas ao uso de recursos digitais, à informação e à comunicação nas competências gerais do documento. As autoras apontam uma correlação importante entre a BNCC e conceitos relacionados à alfabetização informacional e midiática.

A educação midiática também contribui para o enfrentamento da desinformação. A escola pode trabalhar com atividades de comparação entre diferentes fontes, análise de manchetes, identificação de autoria, investigação da data de publicação, verificação de evidências e reconhecimento de conteúdos manipulados.

Entretanto, é importante evitar uma abordagem baseada apenas na identificação de "informações falsas". O trabalho pedagógico precisa desenvolver uma postura investigativa. O estudante deve aprender a perguntar: quem produziu essa informação? Qual é a fonte? Há evidências? Outros veículos apresentam os mesmos dados? O conteúdo utiliza linguagem emocional para provocar determinada reação? Existe diferença entre fato e opinião?

Esse processo contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da cidadania.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIAS DIGITAIS, MIDIÁTICAS E CIDADANIA

A formação digital e midiática possui relação direta com o exercício da cidadania. Em uma sociedade na qual grande parte das interações sociais ocorre em ambientes digitais, participar da vida coletiva exige capacidade de comunicação, análise de informações e uso responsável das tecnologias.

A BNCC relaciona a cultura digital ao protagonismo e à autoria. Isso significa que o estudante deve ser capaz de produzir e compartilhar conteúdos com responsabilidade. A autoria digital exige conhecimentos relacionados a direitos autorais, privacidade, segurança, respeito à diversidade, ética e responsabilidade.

A cidadania digital também envolve compreender que as ações realizadas no ambiente virtual possuem consequências concretas. Comentários ofensivos, divulgação indevida de imagens, exposição de informações pessoais, compartilhamento de conteúdos sem verificação e práticas de cyberbullying podem produzir consequências para outras pessoas.

Nesse sentido, o trabalho escolar deve contemplar temas como segurança digital, proteção de dados pessoais, respeito às diferenças, comportamento ético nas redes, direitos e responsabilidades dos usuários e participação democrática.

O desenvolvimento dessas competências não deve ser responsabilidade exclusiva do professor de informática ou de determinada disciplina. A própria natureza transversal da BNCC indica que diferentes áreas do conhecimento podem contribuir para a formação digital e midiática.

Em Língua Portuguesa, por exemplo, podem ser analisados gêneros digitais, notícias, comentários, podcasts e campanhas publicitárias. Em História, pode-se estudar a circulação de informações e os meios de comunicação em diferentes períodos. Em Matemática, gráficos e dados divulgados na internet podem ser analisados criticamente. Em Ciências, informações sobre saúde e meio ambiente disponíveis nas redes podem ser investigadas. Em Arte, os estudantes podem produzir conteúdos audiovisuais e refletir sobre linguagem, estética e autoria.

Dessa maneira, a tecnologia deixa de ser um recurso isolado e passa a integrar o processo de construção do conhecimento.

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS E MIDIÁTICAS

A efetivação das competências digitais e midiáticas depende, em grande medida, da

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

formação dos professores. Não basta disponibilizar equipamentos tecnológicos nas escolas. É necessário que os profissionais tenham conhecimentos pedagógicos e técnicos para integrar esses recursos aos objetivos de aprendizagem.

O professor precisa desenvolver sua própria competência digital para orientar os estudantes. Isso não significa dominar todas as tecnologias disponíveis, algo praticamente impossível diante da velocidade das mudanças tecnológicas. Significa, sobretudo, possuir abertura para aprender, experimentar, avaliar ferramentas e compreender seus impactos pedagógicos e sociais.

A formação continuada torna-se, portanto, indispensável. Os professores precisam ter oportunidades de conhecer novas ferramentas, discutir metodologias, compartilhar experiências e analisar criticamente os desafios da cultura digital.

A própria documentação relacionada à implementação da BNCC reconhece a necessidade de formação de professores e gestores, além de condições de infraestrutura e conectividade, para que o desenvolvimento da cultura digital seja efetivamente realizado nas escolas.

Outro aspecto importante é superar a ideia de que tecnologia necessariamente melhora a aprendizagem. Um recurso digital pode contribuir significativamente para determinado objetivo pedagógico, mas seu uso inadequado também pode gerar dispersão, superficialidade ou dependência de respostas prontas.

A tecnologia deve estar subordinada à finalidade educativa. Antes de escolher uma ferramenta, o professor precisa definir o objetivo da aprendizagem. Somente depois deve analisar qual recurso poderá contribuir para alcançá-lo.

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Embora a BNCC estabeleça orientações importantes para a formação digital e midiática, sua implementação enfrenta desafios significativos.

O primeiro deles é a desigualdade de acesso às tecnologias. Nem todos os estudantes possuem as mesmas condições de acesso à internet, dispositivos e ambientes adequados de estudo. Assim, o desenvolvimento das competências digitais também precisa ser compreendido como uma questão de equidade educacional.

Outro desafio está relacionado à infraestrutura das escolas. Computadores insuficientes, conexão instável, ausência de equipamentos e dificuldades de manutenção podem limitar a realização das atividades propostas.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Há também o desafio da formação docente. A existência de recursos tecnológicos não garante sua integração pedagógica. O professor precisa compreender como utilizar diferentes linguagens e ferramentas de modo coerente com os objetivos curriculares.

Outro ponto diz respeito à própria concepção de competência digital. É preciso evitar que a escola reduza a cultura digital ao ensino operacional de aplicativos. Saber clicar, criar uma conta, editar um documento ou utilizar uma apresentação não é suficiente para formar um cidadão digital crítico.

Machado e Amaral (2021) chamam atenção justamente para a necessidade de uma compreensão crítica da tecnologia. Segundo a análise das autoras, é importante superar uma visão instrumental que compreenda os recursos tecnológicos apenas como ferramentas destinadas a facilitar determinadas tarefas.

A educação midiática também apresenta desafios. O excesso de informações disponíveis exige novas estratégias pedagógicas. O estudante precisa aprender a lidar com grande quantidade de conteúdos sem assumir automaticamente que tudo aquilo que circula nas redes é verdadeiro.

Além disso, novas tecnologias, incluindo ferramentas baseadas em inteligência artificial, ampliam a necessidade de discutir autoria, confiabilidade, privacidade, produção automatizada de conteúdos e uso ético das informações. Embora essas questões exijam atualização constante das práticas pedagógicas, elas reforçam a importância de uma formação que desenvolva autonomia, pensamento crítico e responsabilidade.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

O desenvolvimento das competências digitais e midiáticas pode ocorrer por meio de projetos interdisciplinares e atividades contextualizadas. Uma possibilidade consiste na produção de um jornal digital escolar. Nesse projeto, os estudantes podem pesquisar temas de interesse da comunidade, entrevistar pessoas, selecionar informações, produzir textos, editar imagens e publicar notícias.

Outra possibilidade é a realização de oficinas de verificação de informações. Os alunos podem comparar diferentes textos sobre um mesmo acontecimento, identificar diferenças de abordagem, verificar fontes e discutir os critérios utilizados para avaliar a confiabilidade das informações.

A produção de podcasts também constitui uma alternativa pedagógica. Além de desenvolver

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

habilidades de comunicação oral, pesquisa e planejamento, permite trabalhar roteiro, edição, autoria e responsabilidade na divulgação de informações.

Projetos de produção audiovisual podem igualmente integrar diferentes áreas. Os estudantes podem produzir vídeos sobre temas científicos, históricos, culturais ou sociais, desenvolvendo pesquisa, escrita, comunicação, criatividade e domínio de ferramentas digitais.

Outra prática importante é a análise crítica de publicidade e conteúdos produzidos por influenciadores. Os estudantes podem identificar estratégias de persuasão, linguagem utilizada, público-alvo e relação entre conteúdo e consumo.

Em todas essas propostas, o objetivo não deve ser simplesmente "usar tecnologia". A finalidade é utilizar recursos digitais para desenvolver conhecimentos e habilidades previstos no currículo.

CONCLUSÃO

As competências digitais e midiáticas ocupam lugar relevante na formação dos estudantes prevista pela Base Nacional Comum Curricular. A presença da cultura digital entre as competências gerais demonstra que a escola brasileira precisa considerar as transformações produzidas pelas tecnologias digitais e pelos meios de comunicação na sociedade contemporânea.

A Competência Geral 5 representa um importante marco ao propor que os estudantes compreendam, utilizem e criem tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética. Entretanto, a formação digital não se limita a essa competência. Ela relaciona-se também à comunicação, à argumentação, ao pensamento científico, crítico e criativo, à responsabilidade e à cidadania.

As competências midiáticas, por sua vez, são fundamentais para que os estudantes consigam lidar com a grande quantidade de informações que circula nos ambientes digitais. Saber localizar, selecionar, interpretar, avaliar e produzir conteúdos é uma condição importante para o exercício consciente da cidadania e para a participação social.

A análise da literatura brasileira demonstra que competência digital envolve conhecimentos, habilidades e atitudes, e não apenas domínio técnico. Da mesma forma, estudos sobre a relação entre BNCC e competências infocomunicacionais apontam aproximações importantes entre as propostas curriculares brasileiras e os campos da alfabetização informacional e midiática.

Entretanto, a existência de orientações curriculares não garante, por si só, a efetivação dessas aprendizagens. É necessário investir na formação inicial e continuada dos professores,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

assegurar infraestrutura tecnológica adequada, ampliar o acesso à conectividade e desenvolver políticas que reduzam as desigualdades digitais.

Também é necessário compreender que a tecnologia não constitui um fim em si mesma. Seu valor educacional depende da intencionalidade pedagógica, do contexto, da mediação docente e da capacidade de promover aprendizagens significativas. A escola deve possibilitar que os estudantes sejam não apenas consumidores de informações e tecnologias, mas também produtores, autores, pesquisadores e participantes responsáveis da sociedade.

Portanto, o desenvolvimento das competências digitais e midiáticas na BNCC deve ser compreendido como parte de um projeto mais amplo de formação humana integral. A educação contemporânea precisa preparar os estudantes para utilizar as tecnologias, mas também para questioná-las, compreender seus efeitos, reconhecer seus limites e participar criticamente dos espaços sociais mediados pelo digital.

Nesse sentido, a principal contribuição da educação digital e midiática está na formação de sujeitos capazes de aprender, comunicar-se, produzir conhecimentos e exercer sua cidadania em uma sociedade cada vez mais marcada pela presença das tecnologias e dos meios digitais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. A BNCC define as aprendizagens essenciais da Educação Básica e orienta a elaboração dos currículos das redes e escolas brasileiras.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: competências e habilidades. Brasília, DF: MEC. Documento normativo utilizado como referência para a organização curricular da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades. Brasília, DF: Ministério da Educação. Material de apoio à implementação da BNCC que discute o desenvolvimento das competências relacionadas às tecnologias digitais.

MACHADO, Aline Alvares; AMARAL, Marília Abrahão. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum. Ciência & Educação (Bauru), v. 27, e21034, 2021. DOI: 10.1590/1516-731320210034.

SILVA, Daniela de Assis; BORGES, Jussara. Base Nacional Comum Curricular e competências

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

infocomunicacionais: uma análise de correlação. Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, v. 43, n. 3, 2020. DOI: 10.1590/1809-5844202035.

ISSN 2675-6757

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA QUESTÃO INDIVIDUAL OU COLETIVA?

Autor(a): Rosana Inglez da Silva Teixeira

Resumo: O presente artigo analisa as dimensões conceituais, ideológicas e práticas da Educação Ambiental (EA), investigando o tensionamento entre as responsabilidades individuais e as ações coletivas estruturais no enfrentamento da crise ecológica contemporânea. Diante do agravamento das mudanças climáticas, da perda de biodiversidade e da escassez de recursos naturais, questiona-se a eficácia de modelos pedagógicos focados exclusivamente na mudança comportamental privada e atomizada do consumidor. O estudo examina as bases teóricas da Educação Ambiental Crítica, demonstrando que, embora as escolhas individuais possuam relevância ética, as raízes dos problemas ambientais estão profundamente atreladas aos modos de produção e consumo do sistema macroeconômico global. Por meio de uma revisão bibliográfica de caráter interdisciplinar que articula a ecologia política, a sociologia e os marcos regulatórios nacionais, como a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), o trabalho propõe a integração dialética entre a micropolítica do cotidiano e a mobilização político-institucional macros sistêmica. Conclui-se que a Educação Ambiental autêntica deve atuar como uma práxis emancipatória, transformando a conscientização individual em força coletiva organizada para a construção de sociedades sustentáveis e socialmente justas.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica. Sustentabilidade. Cidadania.

INTRODUÇÃO

A humanidade atravessa uma das encruzilhadas mais complexas e alarmantes de sua história civilizatória. A consolidação do Antropoceno — época geológica em que as atividades humanas passaram a exercer um impacto determinante e disruptivo sobre os ecossistemas, o clima e a biosfera terrestre — colocou em xeque a sustentabilidade do planeta a médio e longo prazo. As manifestações extremas das mudanças climáticas, o esgotamento hídrico, a contaminação dos solos e a perda em massa da biodiversidade global não constituem cenários distópicos para o futuro; são realidades cotidianas que exigem respostas urgentes das ciências, dos governos e dos

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

sistemas de ensino.

Nesse horizonte de fraturas ecológicas, a Educação Ambiental (EA) emergiu, a partir da década de 1970 — com marcos internacionais históricos como a Conferência de Tbilisi (1977) —, como uma das principais ferramentas para mediar a transição em direção a um modelo de desenvolvimento ecologicamente equilibrado. No entanto, ao longo de sua trajetória de institucionalização escolar e comunitária, a Educação Ambiental viu-se cindida por uma profunda disputa epistemológica e ideológica que reverbera no âmago de sua prática pedagógica: o debate sobre se a questão ecológica constitui, fundamentalmente, uma responsabilidade individual ou uma demanda coletiva estrutural.

Por um lado, consolidou-se uma vertente tradicional, conservadora e comportamentalista da Educação Ambiental. Esta vertente foca suas estratégias quase exclusivamente na esfera micropolítica do indivíduo, promovendo campanhas baseadas na mudança de hábitos privados: apagar as luzes ao sair de um cômodo, fechar a torneira durante a escovação dos dentes, reduzir o tempo de banho e separar o lixo doméstico para a reciclagem. Sob essa ótica, a crise ecológica é interpretada como o somatório de falhas morais individuais, e a solução residiria no adestramento do consumidor verde consciente.

Por outro lado, ergue-se a corrente da Educação Ambiental Crítica (EAC), profundamente enraizada no pensamento crítico latino-americano. Os teóricos dessa abordagem argumentam que a hipertrofia da responsabilidade individual despolitiza o debate ecológico e oculta os verdadeiros vetores da destruição ambiental. Aponta-se que as escolhas de consumo de um cidadão isolado são flagrantemente insuficientes diante do impacto macroestrutural de indústrias transnacionais, do agronegócio predatório, das matrizes energéticas baseadas em combustíveis fósseis e de um sistema econômico global estruturado sobre o imperativo do crescimento infinito e do lucro imediato.

O objetivo deste artigo é oferecer uma análise abrangente e crítica sobre a dualidade entre o individual e o coletivo na Educação Ambiental. O texto estruturar-se-á em eixos fundamentais. Inicialmente, serão delimitados os pressupostos teóricos que sustentam a Educação Ambiental comportamental versus a vertente crítica. Na sequência, examina-se o impacto e os limites das ações individuais na mitigação dos danos ecológicos. O terceiro bloco abordará a dimensão coletiva e institucional, analisando o arcabouço normativo brasileiro contemporâneo, como a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Por fim, discutir-se-á a síntese dialética entre o agir pessoal e a mobilização sistêmica organizada, apontando caminhos para uma pedagogia da

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

emancipação socioambiental.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRADICIONAL E A CULPABILIZAÇÃO INDIVIDUAL

Para compreender as dinâmicas da Educação Ambiental contemporânea, é imperativo investigar as premissas ideológicas ocultas sob os discursos ecológicos aparentemente neutros. A vertente tradicional da EA assenta-se sobre o pressuposto de que a degradação ambiental decorre da falta de informação e da ausência de sensibilidade moral dos sujeitos individuais. A estratégia pedagógica desta corrente é, essencialmente, instrumental e moralizante.

Ao focar excessivamente em receitas de comportamento privado ("dez passos para salvar o planeta"), essa modalidade educativa opera o que a sociologia chama de individualização do risco e da culpa. Transfere-se para as costas do trabalhador assalariado ou da dona de casa da periferia a responsabilidade histórica pelo aquecimento global ou pela crise hídrica. Esse modelo não questiona a lógica de produção das mercadorias, o desperdício estrutural das cadeias logísticas corporativas ou a ausência de transporte público de qualidade que força o cidadão a depender de veículos individuais. O indivíduo é interpelado estritamente em sua condição de consumidor, e não em sua dignidade política de cidadão.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E A DESCONSTRUÇÃO DAS ESTRUTURAS

Em oposição ao modelo comportamentalista, a Educação Ambiental Crítica (EAC), fundamentada nas contribuições de educadores como Paulo Freire e de ecologistas políticos nacionais, concebe a crise ambiental como uma manifestação direta da crise socioeconômica e cultural da modernidade capitalista. Para a EAC, não é possível apartar a questão ecológica das questões de classe, raça, gênero, justiça social e distribuição de poder.

A abordagem crítica desconstrói o mito da neutralidade da degradação ambiental, demonstrando que os impactos da crise ecológica não atingem a humanidade de forma homogênea. Fenômenos como a poluição de mananciais, a proximidade de lixões industriais e a vulnerabilidade a desastres climáticos afetam desproporcionalmente as populações economicamente marginalizadas, caracterizando o que a justiça ambiental define como racismo ambiental e injustiça climática. Portanto, a EAC não visa ao mero adestramento de hábitos, mas sim ao desenvolvimento da alfabetização política e ecológica dos estudantes, capacitando-os a interrogar as causas estruturais da degradação, a identificar os atores hegemônicos que se

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

beneficiam da exploração predatória da natureza e a organizar frentes coletivas de resistência e transformação da realidade local.

OS LIMITES MATERIAIS DO CONSUMO CONSCIENTE

A defesa de que as ações individuais são o motor principal da sustentabilidade esbarra em limites estatísticos e estruturais incontornáveis. Estudos globais de ecologia industrial e pegada de carbono demonstram que as escolhas de consumo doméstico de água e energia representam uma fração reduzida do consumo total desses recursos pela sociedade. A esmagadora maioria da pegada hídrica e das emissões de gases de efeito estufa provém de setores macros sistêmicos, como a agricultura intensiva de exportação, a pecuária extensiva, a mineração pesada, a indústria siderúrgica e o setor de transportes de carga.

Ademais, o conceito de "consumo consciente" carrega um profundo viés de classe que exclui a maior parte da população em países em desenvolvimento como o Brasil. Alimentos orgânicos certificados, veículos elétricos, sistemas residenciais de energia solar fotovoltaica e vestuários produzidos sob cadeias de comércio justo (*fair trade*) possuem preços proibitivos para as famílias de baixa renda. Para as classes populares periféricas, a escolha do que consumir não é guiada por uma deliberação ética abstrata sobre a pegada de carbono do produto, mas sim pela restrição orçamentária imediata de sobrevivência. Transformar a sustentabilidade em um estilo de vida mercantilizado acessível apenas às elites econômicas é esvaziar o caráter democrático e urgente da transformação ecológica.

A POTENCIALIDADE DA MICROPOLÍTICA E A COERÊNCIA ÉTICA

Apesar das limitações materiais intrínsecas descritas, seria um equívoco pedagógico reducionista classificar as ações individuais como inúteis ou desprezíveis. A dimensão micropolítica do agir cotidiano cumpre um papel pedagógico essencial de ancoragem ética e subjetiva. Quando um estudante decide reduzir voluntariamente o desperdício de alimentos, recusa plásticos de uso único ou adota a mobilidade ativa (caminhada e bicicleta), ele está operando uma transformação em sua subjetividade, construindo uma nova sensibilidade estética e afetiva em relação ao mundo natural e aos outros seres vivos.

A ação individual funciona como o laboratório prático da coerência existencial do sujeito. Ela impede que o discurso ecológico se converta em uma retórica abstrata e vazia. Embora fechar a

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

torneira não salve um rio que sofre com o despejo de efluentes industriais criminosos, o ato desenvolve no indivíduo a percepção do limite, o respeito pelos recursos comuns e a solidariedade intergeracional. A virtude ética individual é a pré-condição necessária para que o sujeito sinta o incômodo da injustiça e se sinta compelido a engajar-se na luta macropolítica coletiva.

A DIMENSÃO COLETIVA: O ARCABOUÇO NORMATIVO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL

No cenário institucional brasileiro, o reconhecimento de que a Educação Ambiental transcende a mera esfera de escolha privada e constitui um dever coletivo do Estado e da sociedade civil foi formalizado com a promulgação da Lei nº 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). A legislação brasileira destaca-se internacionalmente por seu caráter progressista, transversal e permanente, estabelecendo em seu artigo 2º:

"A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal."

O texto da lei retira a Educação Ambiental da condição de projeto escolar episódico ou efêmero (comumente associado à celebração isolada do Dia Mundial do Meio Ambiente) e a eleva ao status de componente curricular estruturante e contínuo. A PNEA prescreve que a EA não deve ser implementada como uma disciplina autônoma e isolada na grade horária — o que fragmentaria ainda mais o conhecimento —, mas sim perpassar de forma interdisciplinar e transdisciplinar todas as áreas do saber humano (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), forçando o desenho de projetos pedagógicos integrados que aproximem a comunidade escolar da realidade socioambiental de seus territórios.

O LETRAMENTO ECOLÓGICO E A ORGANIZAÇÃO POPULAR

A efetivação da dimensão coletiva da Educação Ambiental realiza-se no conceito de letramento ecológico associado à cidadania ativa. Educar ambientalmente em uma perspectiva coletiva significa instrumentalizar as comunidades locais para fazerem uso dos canais democráticos de participação e controle social instituídos pela Constituição Federal de 1988.

Isso se desdobra em capacitar os cidadãos para intervirem ativamente nas audiências públicas de licenciamento ambiental de grandes empreendimentos, atuarem com relevância técnica nos Comitês de Bacias Hidrográficas, formularem denúncias fundamentadas aos Ministérios

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Públicos contra crimes ecológicos e organizarem cooperativas autônomas de catadores de materiais recicláveis estruturadas sob os princípios da economia solidária. O foco desloca-se do ato solitário de separar o lixo doméstico para a ação coletiva de exigir que o município implemente uma política pública universal de coleta seletiva solidária e logística reversa obrigatória, responsabilizando legal e financeiramente as grandes corporações industriais pelos resíduos que geram. A coletivização da pauta ambiental transforma a angústia ecológica individual em potência política transformadora.

A SÍNTESE DIALÉTICA: A PRÁXIS SOCIOAMBIENTAL NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

O debate sobre se a Educação Ambiental deve ser uma questão individual ou coletiva resolve-se pedagogicamente por meio da superação dialética da falsa oposição entre esses dois polos. Isolar a ação individual da coletiva produz uma ética impotente e paralisante, frequentemente capturada pelo mercado sob a forma de estratégias corporativas de maquiagem verde (*greenwashing*). Por outro lado, priorizar a transformação das estruturas macroeconômicas coletivas ignorando por completo a modificação dos hábitos e a sensibilidade ética dos indivíduos reais gera discursos teóricos abstratos desprovidos de materialidade prática no cotidiano.

A verdadeira Educação Ambiental Crítica opera na articulação permanente e dialética entre essas duas dimensões, traduzida no conceito freiriano de práxis — a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O cotidiano da sala de aula e da comunidade deve converter-se em um espaço vivo onde a análise crítica macrossistêmica ilumina e ressignifica as práticas diárias micros, e onde a modificação dos hábitos pessoais serve de trampolim cognitivo e afetivo para o engajamento em lutas coletivas estruturais.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONCRETAS DE INTEGRAÇÃO

Para dar materialidade a essa síntese dialética no espaço escolar contemporâneo — alinhado às diretrizes estruturantes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) —, o professor deve adotar metodologias ativas baseadas em projetos territoriais de alta intervenção social. Exemplos práticos dessa arquitetura pedagógica integrada incluem:

- Auditorias Ecológicas Escolares: Os estudantes realizam o mapeamento e o fracionamento do consumo de água, energia e geração de resíduos da própria escola. A partir do diagnóstico individualizado das práticas diárias, os alunos formulam um plano coletivo de eficiência energética e gestão de resíduos para a instituição, negociando a implementação com as direções

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

e órgãos colegiados.

- Projetos de Horta Escolar e Compostagem Comunitária: A transformação de resíduos orgânicos da merenda em adubo por meio da compostagem atua como o laboratório prático da ciclicidade da natureza. Esse projeto individual e corporal expande-se quando a escola utiliza a horta para debater conceitos coletivos complexos, como soberania alimentar, os perigos do uso intensivo de agrotóxicos na agricultura em larga escala e a viabilidade da agroecologia urbana como política pública de combate à fome nas periferias.
- Mapeamento de Vulnerabilidades Ambientais do Bairro: Os estudantes realizam pesquisas de campo e entrevistas com moradores locais para identificar focos de descarte irregular de lixo, áreas sujeitas a deslizamentos ou enchentes e carência de arborização urbana. A investigação individual dos relatos locais deságua na redação coletiva de cartas de reivindicação técnica e propostas de intervenção urbanística que os alunos protocolam diretamente nas Câmaras de Vereadores e Prefeituras locais, exercitando na prática as ferramentas constitucionais da cidadania e da governança democrática.

CONCLUSÃO

A investigação profunda e verticalizada sobre as dinâmicas da Educação Ambiental revela que responder ao dilema entre a centralidade individual ou coletiva exige a superação definitiva de binarismos reducionistas que fragilizam o potencial transformador da pedagogia ecológica. A crise socioambiental contemporânea, em sua complexidade civilizatória e urgência planetária, não será mitigada nem pelo voluntarismo isolado de consumidores virtuosos confinados ao mercado verde, nem pela postulação de teorias macros sistêmicas abstratas que negligenciam a reforma ética das condutas humanas cotidianas.

Ficou demonstrado ao longo desta análise que a Educação Ambiental autêntica realiza-se estritamente na síntese dialética e indissociável entre a ética do sujeito e a política da coletividade. Se o agir individual — fundado na sensibilidade em relação ao limite, no combate ao desperdício e na coerência existencial micropolítica — fornece o solo afetivo e a musculatura moral necessários para romper a apatia, é a mobilização coletiva organizada que confere a essas virtudes a escala estrutural indispensável para confrontar as verdadeiras matrizes da degradação ecológica.

O arcabouço normativo brasileiro, consolidado de forma exemplar na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e fortalecido pelos eixos transversais da BNCC, oferece as balizas conceituais e jurídicas para que as escolas e comunidades transcendam a pedagogia da

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

culpabilização individual e ingênua, ingressando no território da práxis emancipatória.

Para o futuro da sociedade hiperconectada e tensionada pelas emergências climáticas, o papel da Educação Ambiental é converter-se em um motor de letramento ecológico crítico e letramento político. A escola deve afirmar-se como o polo vivo onde os estudantes aprendem a conectar a torneira que fecham no banheiro de casa com as grandes legislações de proteção de bacias hidrográficas mundiais; e o alimento orgânico que consomem na merenda com a defesa ativa da reforma agrária agroecológica e o combate ao racismo ambiental. Ao harmonizar a transformação interior do indivíduo com a organização solidária das frentes populares coletivas, a educação cumprirá sua promessa histórica freiriana de humanização e libertação, municiando as novas gerações com a coragem intelectual e as ferramentas institucionais necessárias para submeter a técnica e a economia ao império da justiça social, da equidade de direitos e da harmonia soberana com a vida na Terra.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LAYARGUES, Philippe Pomier (org.). Manifesto da Educação Ambiental Crítica. São Paulo: Cortez, 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental Crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REIGOTA, Marcos. O que é Educação Ambiental. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2017.

SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (org.). Educação Ambiental: Pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

PRÁTICAS MUSICAIS: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS, CLÍNICAS E EDUCACIONAIS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Autor(a): Bruna Sá dos Santos

Resumo: Este artigo analisa as práticas musicais sob uma perspectiva interdisciplinar, investigando suas manifestações nas esferas educacional, terapêutica e sociocultural. A partir de matrizes teóricas da pedagogia musical e da psicologia do desenvolvimento, discute-se o conceito de fazer musical como uma ação corporal e cognitiva integrada. Examina-se o impacto das neurociências na validação da musicoterapia e os desafios da democratização dessas linguagens nas instituições de ensino brasileiras. Por fim, o estudo reflete sobre as práticas coletivas como ferramentas de emancipação social, destacando a necessidade de rigor ético e de políticas públicas sustentáveis para a consolidação desse patrimônio cultural na realidade nacional.

Palavras-chave: Práticas. Música. Sociedade.

INTRODUÇÃO

As práticas musicais acompanham a humanidade desde os seus primórdios, apresentando-se não apenas como manifestações estéticas isoladas, mas como elementos vitais de coesão social, transmissão cultural, cura e expressão da subjetividade (WISNIK, 1989). Longe de constituírem um mero produto de consumo passivo ou entretenimento de mercado, as ações ligadas ao fazer musical — o cantar, o tocar, o improvisar, o compor e o escutar ativamente — mobilizam de forma profunda a totalidade do organismo humano, integrando dimensões biológicas, afetivas e cognitivas (ILARI, 2006).

Na contemporaneidade, a investigação sobre as práticas musicais exige uma abordagem interdisciplinar que rompa com o reducionismo técnico tradicional dos conservatórios, os quais historicamente limitaram o aprendizado da música ao virtuosismo mecânico e à elite econômica. Hoje, as ciências humanas e da saúde compreendem a música como uma linguagem universal e imanente, acessível a qualquer sujeito, independentemente de sua condição cognitiva ou motora (GAINZA, 1988).

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

No cenário brasileiro, o debate ganha relevância política e pedagógica frente às discussões sobre as diretrizes curriculares e o papel da arte nas redes públicas de ensino e nos projetos do terceiro setor (SOUZA, 2000). O país que gerou o projeto monumental do Canto Orfeônico de Villa-Lobos enfrenta o desafio crônico de democratizar o acesso às ferramentas da produção sonora nas periferias, favelas e comunidades tradicionais, utilizando a música como um escudo contra a exclusão e a violência estrutural.

Este artigo propõe uma análise abrangente sobre a natureza e os desdobramentos das práticas musicais. Ao longo das seções, serão esmiuçados os fundamentos neurobiológicos da cognição musical, o papel das metodologias ativas clássicas no desenvolvimento psicomotor, as fronteiras científicas da intervenção clínica em musicoterapia e os impactos sociais das orquestras e corais comunitários, delimitando os caminhos necessários para que o som permaneça atuando como uma força de humanização e emancipação coletiva.

FUNDAMENTOS NEUROBIOLÓGICOS E COGNITIVOS DO FAZER MUSICAL

A ATIVAÇÃO CEREBRAL GLOBAL E A NEUROPLASTICIDADE

A moderna neurociência cognitiva da música revolucionou a compreensão sobre o impacto das práticas musicais no cérebro por meio de exames de neuroimagem funcional. Ao contrário de linguagens como a fala, que se concentram predominantemente no hemisfério esquerdo (áreas de Broca e Wernicke), a execução musical ativa uma rede complexa e distribuída que engloba os dois hemisférios cerebrais simultaneamente (ILARI, 2006).

Mapeamento da Ativação Cerebral nas Práticas Musicais:

├── Lobo Occipital ➔ Leitura visual de partituras e grafias não convencionais

├── Córtex Motor ➔ Coordenação motora fina, controle postural e ritmo corporal

├── Lobo Parietal ➔ Noções espaciais e cálculo lógico da subdivisão do tempo

└── Sistema Límbico ➔ Processamento de emoções, memória afetiva e catarse expressiva

Quando um indivíduo pratica um instrumento, seu cérebro realiza uma ginástica sináptica sem equivalentes: o córtex auditivo processa as frequências; o córtex motor coordena a motricidade fina dos dedos; o lobo parietal calcula as distâncias espaciais e a subdivisão matemática do tempo; e o lobo frontal gerencia o planejamento e a memória de trabalho. Essa estimulação massiva promove a neuroplasticidade, aumentando a densidade do corpo caloso — a estrutura que une os dois hemisférios —, o que otimiza a velocidade de processamento de informações e expande a

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

flexibilidade cognitiva global do sujeito (BRÉSCIA, 2003).

O FENÔMENO DO ARRASTAMENTO RÍTMICO E A SINCRONIZAÇÃO

Outro pilar biológico das práticas musicais é o processo de arrastamento rítmico (rhythmic entrainment). Trata-se da tendência natural de sistemas oscilatórios biológicos ajustarem suas frequências para se sincronizarem com um estímulo periódico externo. Quando ouvimos ou praticamos uma pulsação musical constante, nossas ondas cerebrais, nossa frequência cardíaca e até os nossos padrões respiratórios tendem a se alinhar ao compasso da música (ALMEIDA, 2015).

Essa sincronização corporal é a base da inteligência motora. Ela permite que a criança desenvolva a marcha harmônica, o equilíbrio dinâmico e a dissociação de movimentos. Nas práticas coletivas, o arrastamento rítmico opera em nível social: quando dezenas de indivíduos tocam ou cantam juntos na mesma pulsação, ocorre uma calibração biológica coletiva que induz a sentimentos profundos de empatia, pertencimento e cooperação biológica inconsciente.

METODOLOGIAS ATIVAS E A CORPORALIZAÇÃO DA LINGUAGEM SONORA

A transição da teoria abstrata para a vivência prática das propriedades do som (altura, duração, intensidade e timbre) foi consolidada no século XX pelos pioneiros da educação musical ativa (GAINZA, 1988). Autores como Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff e Edgar Willems postularam que a música deve ser assimilada através da experiência corporal vivida, estabelecendo que o corpo humano é o primeiro e mais importante instrumento musical.

A EURRITMIA DALCROZIANA E A CONSCIÊNCIA ESPACIAL

Émile Jaques-Dalcroze identificou que as maiores dificuldades dos estudantes de música não eram visuais ou intelectuais, mas, sim, físicas: a falta de ritmo decorria de tensões musculares e rigidez postural. Ele desenvolveu a Eurritmia, uma metodologia que converte o espaço tridimensional da sala de aula no tempo bidimensional da música (GAINZA, 1988).

Nas práticas dalcrozianas, os estudantes caminham, correm ou saltam traduzindo fisicamente a pulsação do som. Se a melodia acelera, o deslocamento acelera; se ocorre um acento dinâmico (forte), o corpo realiza uma flexão muscular brusca. Conceitos teóricos complexos, como síncopas, contratempos e polirritmias, são internalizados como memórias musculares antes de serem traduzidos para a partitura tradicional. A música ganha materialidade através do gesto dançado.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

O INSTRUMENTAL ORFF E A PRÁTICA ELEMENTAR

Carl Orff propôs a Música Elementar, fundamentada na união indissociável entre a palavra, o gesto e o som instrumental. Orff utilizou a riqueza do folclore infantil — parlendas, rimas e trava-línguas — como a matriz rítmica inicial. O ritmo natural da fala é transposto para a percussão corporal e, posteriormente, para o chamado "Instrumental Orff" (xilofones e metalofones com barras removíveis).

A Matriz Pedagógica de Carl Orff:

[Linguagem Verbal / Parlendas] ➔ [Percussão Corporal / Palmas] ➔ [Instrumental Orff / Xilofone]

Ao isolar a escala pentatônica nessas ferramentas, Orff eliminou a possibilidade do erro harmônico agudo, permitindo que a criança crie e improvise com total autonomia desde a primeira sessão. A prática musical converte-se em um jogo de descoberta focado no prazer coletivo do fazer, estimulando a autoconfiança e a socialização criativa.

PRÁTICAS MUSICAIS CLÍNICAS: O CAMPO CIENTÍFICO DA MUSICOTERAPIA

A inserção da música no campo da saúde consolidou-se através da Musicoterapia, uma profissão e campo de conhecimento científico regulamentado no Brasil que utiliza as práticas musicais de forma estruturada para atender demandas de reabilitação física, neurológica, psiquiátrica e psicossocial (BRASIL, 2026).

PRÁTICAS ATIVAS VERSUS PASSIVAS NA CLÍNICA

No setting musicoterapêutico, as intervenções dividem-se em dois grandes eixos metodológicos:

- Práticas Receptivas (Passivas): O paciente escuta uma seleção de músicas estruturadas pelo terapeuta para induzir estados de relaxamento, resgatar memórias autobiográficas em pacientes com Alzheimer ou auxiliar no manejo da dor crônica em ambientes hospitalares de alta complexidade.
- Práticas Improvisacionais (Ativas): O paciente atua como produtor do som, utilizando instrumentos de percussão simples, a voz ou o próprio corpo. A improvisação clínica não busca critérios de beleza estética comercial; ela funciona como um canal de projeção psíquica e comunicação não verbal. Um paciente com depressão severa ou autismo não verbal pode expressar sua agressividade, angústia ou desejo de contato através da intensidade de um golpe no tambor ou do diálogo sonoro com o terapeuta, contornando as barreiras da linguagem falada.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A MUSICOTERAPIA NEUROLÓGICA (MTN)

A vertente mais atualizada do campo é a Musicoterapia Neurológica, amplamente fundamentada em evidências científicas e protocolos de reabilitação motora e cognitiva. Pacientes que sofreram acidente vascular cerebral (AVC) e perderam a fala (afasia) frequentemente conseguem cantar canções inteiras, pois a melodia reconstrói caminhos alternativos no hemisfério direito que compensam a lesão sofrida no hemisfério esquerdo.

Da mesma forma, em pacientes com doença de Parkinson, a estimulação auditiva rítmica atua como um marcapasso externo para os gânglios da base cerebrais, reduzindo os episódios de congelamento da marcha e devolvendo a fluidez ao caminhar por meio da regularidade do compasso musical.

O IMPACTO SOCIAL DAS PRÁTICAS COLETIVAS NAS PERIFERIAS BRASILEIRAS

No plano sociopolítico, as práticas musicais coletivas — sob a forma de corais, bandas de sopro, blocos de percussão e orquestras jovens — converteram-se em uma das ferramentas de inclusão social e resgate da cidadania mais potentes do território brasileiro (YAMAMOTO; COSTA, 2010).

A PEDAGOGIA DA ALTERIDADE EM GRUPOS COLETIVOS

Cantar em um coral ou tocar em uma seção de cordas exige o exercício contínuo da alteridade e da cooperação ética. O músico coletivo não pode atuar de forma egoísta; ele precisa ouvir o colega ao lado para afinar o próprio instrumento, controlar o volume de sua execução para que o tema principal da orquestra apareça e submeter seu impulso motor ao tempo regido pelo maestro.

Essa dinâmica desenvolve competências socioemocionais cruciais, como a empatia, a disciplina, a resiliência diante do erro e o respeito à diversidade, operando uma violenta redução nos índices de agressividade e isolamento de jovens inseridos em territórios vulnerabilizados (SOUZA, 2000).

O Processo de Fortalecimento Cidadão nas Práticas Coletivas:

[Vulnerabilidade / Exclusão] ➔ Inserção na Prática de Orquestra ➔ Escuta Mútua + Disciplina ➔ Protagonismo Social

O LEGADO HISTÓRICO DE HEITOR VILLA-LOBOS

O Brasil possui uma das maiores referências históricas do mundo em termos de práticas

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

musicais de massas: o projeto do Canto Orfeônico, implementado pelo maestro Heitor Villa-Lobos na década de 1930 (VILLA-LOBOS, 1937). Villa-Lobos compreendia que a música instrumental exigia recursos financeiros caros (compra de pianos, violinos), mas que a voz era o instrumento democrático que todo cidadão carregava consigo.

O maestro organizou apresentações monumentais em estádios de futebol (como no Rio de Janeiro), onde dezenas de milhares de crianças de escolas públicas cantavam em perfeita harmonia polifônica arranjos folclóricos e clássicos. Ele utilizava o método da manossolfa (sinais manuais indicando as notas musicais) para governar grandes massas infantis, provando que a complexidade estética é perfeitamente assimilável pelas classes populares, desde que mediada por uma pedagogia apaixonada e decolonial.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA REGULAR

Apesar das evidências científicas sobre os benefícios cognitivos e das resoluções legais consolidadas na história da educação brasileira, a real implementação das práticas musicais nas salas de aula regulares enfrenta abismos estruturais profundos.

O GARGALO DA LEGISLAÇÃO E A FALTA DE DOCENTES ESPECÍFICOS

A promulgação da Lei nº 11.769/2008 e sua posterior alteração pela Lei nº 13.278/2016 determinaram que a música e as artes são componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica nacional. No entanto, a aplicação dessa diretriz colide com a crônica falta de professores licenciados em música contratados por concursos públicos estáveis nas prefeituras e estados.

A responsabilidade pelo ensino da arte frequentemente recai sobre o professor pedagogo generalista dos anos iniciais que, devido às lacunas em sua formação universitária, raramente recebe ferramentas técnicas para conduzir práticas de musicalização, regência de corais elementares ou jogos de escuta qualificada. A disciplina é frequentemente esvaziada, convertendo-se em mera recreação incidental para preencher festas de calendário escolar (como o Dia das Mães ou o Natal), esvaziando seu rigor científico e estético.

O MONOCULTIVISMO ALGORÍTMICO DA MÍDIA DIGITAL

O avanço tecnológico contemporâneo gerou um paradoxo: embora a juventude tenha acesso a todo o patrimônio musical do planeta a um clique de distância no smartphone, o consumo real é severamente restrito pelo monocultivismo dos algoritmos das redes sociais de rolagem infinita.

Os algoritmos promovem o consumo de conteúdos clipados, caracterizados pelo

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

reducionismo tímbrico (sintetizadores de baixa fidelidade), estruturas harmônicas óbvias e canções curtíssimas feitas para prender a atenção dopaminérgica instantânea. A escola e o consultório atuam como espaços urgentes de diversificação cultural, apresentando às crianças texturas orgânicas e instrumentais complexas (o jazz, o maracatu, o samba de raiz, a tradição clássica erudita), devolvendo ao sujeito a sua soberania e liberdade de paladar estético frente à massificação midiática (SANTAELLA, 2001; MACHADO, 2007).

CONCLUSÃO

O estudo sistemático e interdisciplinar sobre as práticas musicais evidencia que o ato de produzir e organizar conscientemente o som constitui um dos fenômenos mais sofisticados, integradores e potentes da experiência humana. Longe de figurarem como um adorno decorativo complementar ou privilégio técnico restrito a indivíduos superdotados, as manifestações do fazer musical afirmam-se como catalisadores vitais de desenvolvimento neurológico, equilíbrio psíquico e emancipação cidadã.

Ao transitar da escuta passiva de mercado para o envolvimento ativo e engajado do corpo e da voz através de metodologias interculturais e clínicas baseadas em evidências, o indivíduo passa por uma profunda reestruturação cognitiva e afetiva. As práticas musicais estimulam a neuroplasticidade, aprimoram a atenção seletiva indispensável para os processos de alfabetização verbal e oferecem canais terapêuticos legítimos para a expressão de dores psíquicas que contornam as amarras das palavras.

Garantir o financiamento e a universalização das práticas musicais laicas e diferenciadas nas escolas públicas e nos equipamentos de saúde coletiva de todo o território brasileiro constitui um dever humanitário e um ato de justiça social inegociável. É urgente superar o apartheid técnico que privatiza o acesso ao saber musical, investindo na contratação estável do educador musical e do musicoterapeuta e fornecendo infraestrutura material digna para as comunidades periféricas e rurais.

Somente quando os governantes, as secretarias de administração e a sociedade civil compreenderem que a música não serve apenas para ornamentar o silêncio, mas, sim, para organizar a mente e tecer redes sólidas de cooperação social e afeto, o Brasil poderá resgatar a sua dignidade cultural e edificar uma cidadania verdadeiramente democrática. Permitir que cada cidadão empunhe um instrumento, solte a voz no coral e aprenda a arquitetar o tempo por meio do som é o que confere à civilização o seu status de humanidade plena, garantindo que o fluxo

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

inestimável da criatividade e do respeito mútuo continue ressoando como a trilha sonora universal da liberdade, da inclusão e da sustentabilidade planetária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio de. A Acústica Física Aplicada às Artes e à Comunicação. São Paulo: Editora Blucher, 2015.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: Uma introdução ao estudo da psicologia. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pestana. Educação Musical: Bases psicológicas e ação pedagógica. Campinas: Átomo, 2003.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Interculturalidade e educação: desafios teóricos e práticos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

DALGALARRONDO, Paulo. Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicologia da Música. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

ILARI, Beatriz. Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre Neurociência, Cognição e Desenvolvimento Musical. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

MACHADO, Arlindo. Arte e Mídia. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2007.

PASQUALI, Luiz. Instrumentação Psicológica: Fundamentos e Práticas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTAELLA, Lucia. Matrizes da Linguagem e Pensamento: Sonora, Visual, Verbal. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SCHAFER, Raymond Murray. A Paisagem Sonora: O Nosso Ambiente Acústico e a Evolução do Mundo. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SOUZA, Jusamara (Org.). Aprender Música: Perspectivas pedagógicas na educação musical contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2000.

SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VILLA-LOBOS, Heitor. O Canto Orfeônico na Escola. Rio de Janeiro: Casa Arthur Napoleão,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

1937.

ISSN 2675-6757

MUSICALIDADE E CANÇÕES POPULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CULTURA, MEMÓRIA E EXPERIÊNCIAS SONORAS

Autor(a): Edmilsan Josefa Sobral Oliveira[1]

Resumo: Este artigo analisa as contribuições da musicalidade e das canções populares para as experiências educativas na Educação Infantil, considerando a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e participante ativa de práticas sociais. O objetivo é discutir de que modo cantigas, brincadeiras cantadas, parlendas e repertórios transmitidos entre gerações podem favorecer expressão, linguagem, vínculo, memória, movimento, imaginação e pertencimento cultural sem reduzir a música a recurso para ensinar conteúdos externos a ela. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na Base Nacional Comum Curricular e em estudos sobre música, brincadeira e desenvolvimento. A análise evidencia que a presença das canções populares ganha sentido pedagógico quando associada à escuta, à criação, à exploração sonora, ao corpo e à participação das crianças. Conclui-se que a musicalidade deve integrar o cotidiano da Educação Infantil como linguagem artística e cultural, com repertório plural, mediação sensível e abertura para reinvenções infantis.

Palavras-chave: Musicalidade. Canções populares. Educação Infantil. Cultura. Brincadeira.

INTRODUÇÃO

A música está presente na vida social antes mesmo da entrada da criança na instituição educativa. Vozes familiares, canções de ninar, brincadeiras cantadas, ritmos comunitários, sons do ambiente, festas e repertórios veiculados por diferentes meios formam uma paisagem sonora que participa da constituição de memórias, vínculos e modos de expressão. Na Educação Infantil, reconhecer essa presença significa compreender a musicalidade como dimensão da experiência humana e não apenas como estratégia para organizar rotinas ou memorizar conteúdos. As crianças

1 Graduanda do curso de Pedagogia.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

escutam, imitam, transformam, inventam e compartilham sons, apropriando-se culturalmente deles de maneira singular.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem as interações e a brincadeira como eixos das práticas pedagógicas e defendem experiências que promovam conhecimento de si e do mundo por meio de diferentes linguagens, entre elas a música (BRASIL, 2009). A Base Nacional Comum Curricular também reconhece a necessidade de assegurar situações em que bebês e crianças possam explorar sons, gestos, movimentos, traços e diferentes formas de expressão, evitando uma organização curricular centrada exclusivamente na transmissão verbal e em atividades padronizadas (BRASIL, 2018). Nesse horizonte, cantar e brincar com canções populares pode articular arte, cultura, corpo, linguagem e convivência.

Entretanto, a presença frequente da música na Educação Infantil não garante, por si só, um trabalho musical consistente. É comum que canções sejam utilizadas apenas para marcar horários, solicitar silêncio, ensinar hábitos ou fixar letras, números e datas comemorativas. Esse uso funcional pode empobrecer a experiência quando a música deixa de ser escutada e vivida como linguagem. Brito (2003) ressalta que a educação musical das crianças pequenas precisa valorizar exploração, criação, percepção e organização dos sons, respeitando processos próprios da infância e evitando práticas baseadas apenas em repetição e reprodução.

Diante disso, o problema que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo a musicalidade e as canções populares podem integrar o cotidiano da Educação Infantil favorecendo experiências culturais, expressivas e investigativas? O objetivo geral é analisar as possibilidades pedagógicas das canções populares na formação integral das crianças. Como objetivos específicos, busca-se discutir a relação entre música, infância e cultura; compreender o valor das canções de tradição popular como patrimônio vivo; e identificar princípios de mediação docente que preservem a autoria, a brincadeira e a diversidade de repertórios.

O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Foram considerados documentos normativos nacionais da Educação Infantil e obras de referência sobre música, brincadeira, cultura e desenvolvimento. A análise foi organizada a partir de quatro eixos: musicalidade como linguagem; canções populares como patrimônio cultural; possibilidades pedagógicas de escuta, criação e brincadeira; e papel do professor na seleção de repertórios e na construção de ambientes sonoros. Não se pretende apresentar dados de pesquisa de campo, mas produzir uma síntese crítica capaz de subsidiar práticas pedagógicas.

A relevância do tema também se relaciona à necessidade de ampliar o repertório das

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

crianças sem desconsiderar aquilo que elas já trazem de suas famílias e comunidades. A escola pode colocar em diálogo cantigas tradicionais, músicas de diferentes regiões brasileiras, manifestações afro-brasileiras e indígenas, repertórios contemporâneos e produções criadas pelas próprias crianças. Esse movimento evita tanto a homogeneização cultural quanto a ideia de tradição como algo fixo. A canção popular permanece viva justamente porque circula, ganha novas versões e é recriada nas relações sociais.

REFERENCIAL TEÓRICO: MUSICALIDADE, INFÂNCIA E CULTURA

Pensar musicalidade na Educação Infantil exige partir de uma concepção de criança ativa. A criança não é receptora passiva de estímulos sonoros; ela atribui sentidos ao que ouve, relaciona sons a movimentos, experimenta intensidades, repete trechos, inventa palavras, modifica melodias e constrói jogos musicais com os pares. Vygotsky (2007) contribui para compreender que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre em processos mediados pela cultura e pelas interações. A música, nessa perspectiva, constitui um sistema simbólico que circula socialmente e pode ampliar formas de expressão e participação.

Brito (2003) propõe compreender a música como linguagem cuja aprendizagem envolve escuta, produção sonora, criação, movimento, silêncio e reflexão sobre as próprias experiências. Essa abordagem se distancia de práticas que transformam a aula de música em treinamento para apresentações ou em repetição mecânica de canções. Quando a criança explora a voz, o corpo, objetos e instrumentos, ela observa relações entre duração, altura, intensidade, timbre e organização temporal sem que seja necessário antecipar formalizações próprias de etapas posteriores da educação musical.

A brincadeira constitui um campo privilegiado para a musicalidade porque integra regras flexíveis, imaginação, repetição e transformação. Kishimoto (1998) mostra que brincar envolve dimensões sociais, culturais e simbólicas que não podem ser reduzidas a uma técnica de ensino. Nas brincadeiras cantadas, a criança aprende modos de participação ao mesmo tempo que modifica o jogo. A roda pode mudar de velocidade, uma letra pode receber nomes das crianças, um gesto pode ser reinventado e uma sequência rítmica pode surgir espontaneamente. A aprendizagem aparece incorporada à própria experiência lúdica.

As canções populares, por sua vez, carregam marcas de grupos, territórios e tempos históricos. Muitas não possuem autoria individual identificada porque foram transmitidas oralmente,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

recebendo variações ao longo das gerações. Essa característica torna inadequado tratá-las como repertório intocável. Em contextos educativos, interessa observar como as crianças recebem essas canções, que memórias familiares emergem e que novas formas de cantar e brincar são produzidas. A tradição pode ser trabalhada como encontro entre permanência e mudança.

A dimensão cultural exige atenção à diversidade. O repertório musical brasileiro é atravessado por matrizes indígenas, africanas, europeias e por múltiplas experiências regionais e urbanas. A seleção docente deve evitar a redução da cultura popular a poucas cantigas consagradas ou a apresentações folclorizadas em datas específicas. As crianças se beneficiam de um ambiente no qual diferentes timbres, ritmos, línguas, sotaques e modos de fazer música possam aparecer com contextualização e respeito, ampliando referências estéticas e culturais.

Essa ampliação não significa abandonar as músicas que fazem parte do cotidiano contemporâneo das crianças. A Educação Infantil pode acolher repertórios trazidos pelos grupos e, ao mesmo tempo, problematizar letras, modos de circulação e adequação ao contexto. A mediação docente envolve escutar o que as crianças cantam, conhecer suas origens e oferecer novas experiências. Assim, currículo e cultura infantil se encontram sem que a escola simplesmente reproduza produtos de consumo ou imponha um repertório considerado superior.

A musicalidade também favorece experiências corporais. Ritmo e movimento se relacionam porque o corpo percebe regularidades, pausas, pulsações e mudanças de velocidade. Na infância, essa percepção acontece enquanto a criança corre, balança, bate palmas, gira, salta e acompanha gestos de outras pessoas. A BNCC organiza parte dessas experiências nos campos “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas”, mas a própria lógica dos campos reforça que as linguagens se atravessam e não devem ser fragmentadas em disciplinas estanques (BRASIL, 2018).

Outro aspecto importante é a escuta. Em instituições marcadas por ruído permanente, oferecer momentos em que as crianças possam perceber sons próximos e distantes, comparar fontes sonoras e reconhecer silêncios amplia a atenção ao ambiente. A escuta musical também envolve expectativa, memória e relação entre partes. Repetir uma canção não é necessariamente empobrecedor; a repetição pode permitir que a criança antecipe, participe e descubra elementos novos. O problema surge quando repetir é a única ação possível e não há espaço para interpretação, escolha ou criação.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

CANÇÕES POPULARES COMO PATRIMÔNIO VIVO E EXPERIÊNCIA COLETIVA

As canções populares ganham potência pedagógica quando aparecem ligadas a situações de convivência. Cantigas de roda, acalantos, parlendas rítmicas e jogos de mãos dependem da presença do outro, pois sua forma frequentemente se completa no encontro entre vozes, gestos e regras partilhadas. Ao participar dessas práticas, a criança não aprende apenas uma melodia; aprende modos de esperar, iniciar, responder, acompanhar o grupo, propor mudanças e reconhecer diferenças de participação.

O trabalho com repertório popular pode começar pelas memórias das famílias. Perguntar quais canções eram cantadas para as crianças quando bebês, quais brincadeiras musicais os adultos viveram e quais músicas circulam em festas e encontros domésticos transforma a comunidade em fonte de conhecimento. Esse movimento aproxima escola e território, além de mostrar que patrimônio cultural não está somente em museus ou registros oficiais. Ele também existe nas vozes, nas lembranças e nas práticas cotidianas das pessoas.

Essa coleta de repertório precisa ser conduzida sem a expectativa de encontrar versões “corretas”. Uma mesma cantiga pode apresentar palavras, melodias e gestos diferentes de uma família para outra. Comparar versões é uma oportunidade de investigação: as crianças podem perceber o que permanece, o que muda, quais palavras são desconhecidas e como diferentes grupos reorganizam a canção. A prática promove curiosidade linguística e musical sem transformar a experiência em exercício de certo e errado.

Também é possível trabalhar com canções populares por meio de objetos e ambientes. Tecidos podem favorecer movimentos amplos; sementes, madeiras, latas e recipientes podem produzir timbres para acompanhar cantigas; imagens e livros podem contextualizar manifestações culturais; gravações podem permitir contato com interpretações variadas. O material, porém, não deve determinar uma única resposta. Quanto mais a proposta aceita diferentes modos de participar, maiores são as possibilidades de autoria infantil.

A questão ética da seleção de repertório merece destaque. Algumas canções tradicionais contêm termos discriminatórios, estereótipos raciais, de gênero, corporais ou representações violentas naturalizadas historicamente. Preservar a tradição não significa repetir qualquer conteúdo de maneira acrítica. Cabe ao professor analisar letras e contextos, selecionar versões adequadas, explicar mudanças quando necessário e construir com as crianças experiências respeitosas. A cultura é dinâmica e pode ser revisitada à luz dos direitos humanos e da dignidade de todas as pessoas.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

O registro pedagógico das experiências musicais também pode aprofundar o trabalho. Fotografias de arranjos de instrumentos, anotações de falas, gravações de produções sonoras e transcrições de invenções das crianças ajudam o professor a observar processos que poderiam passar despercebidos. O registro não deve servir apenas para comprovar que uma atividade aconteceu. Sua função formativa está em permitir a interpretação: que sons despertaram maior curiosidade? Que crianças iniciaram propostas? Que estratégias o grupo utilizou para coordenar um ritmo? O que mudou após a repetição da experiência?

Quando a documentação retorna às crianças, ela pode desencadear novas investigações. Ouvir uma gravação feita pelo próprio grupo possibilita reconhecer vozes, comparar versões e decidir o que modificar. Ver fotografias de uma roda pode estimular comentários sobre posições, gestos e regras. Desse modo, memória e criação se articulam. O repertório popular deixa de ser conteúdo pronto transmitido pelo adulto e passa a funcionar como matéria cultural com a qual as crianças pensam, brincam e produzem novas formas.

OBJETO DE ESTUDO: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS COM O REPERTÓRIO POPULAR

O objeto deste estudo é o uso pedagógico de canções populares na Educação Infantil em situações que preservem a música como linguagem e a criança como participante ativa. A análise indica que propostas consistentes podem ser organizadas em percursos, e não em atividades isoladas. Um percurso pode começar pela escuta de uma cantiga conhecida, seguir pela coleta de versões familiares, explorar instrumentos e objetos sonoros, incorporar movimentos, registrar as produções e chegar à invenção de novas letras ou acompanhamentos.

Uma primeira possibilidade é constituir um acervo sonoro da turma. O professor pode registrar canções indicadas pelas crianças e famílias e organizá-las por contextos de uso: canções para brincar em roda, acalantos, jogos de mãos, cantos de trabalho, músicas de festas e repertórios regionais. A classificação não precisa ser rígida; ela pode ser construída com as crianças, que argumentam sobre semelhanças e diferenças. Essa organização favorece memória coletiva e oferece material para escolhas futuras.

Outra possibilidade consiste em investigar sons do corpo antes de acrescentar instrumentos. Palmas, estalos, batidas dos pés, sons produzidos com a boca e diferentes modos de usar a voz permitem experimentar pulsação, contraste e sequência. Uma cantiga conhecida pode receber acompanhamentos inventados em pequenos grupos. Em vez de buscar execução perfeita, o

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

professor pode perguntar como cada grupo decidiu começar, que som combinou com determinado trecho e como conseguiram tocar juntos. A pergunta desloca a atenção do produto para o processo.

O uso de instrumentos pode ser ampliado por materiais de diferentes origens, respeitando a segurança e as condições de higiene. Chocalhos, tambores, reco-recos e objetos sonoros construídos ou selecionados pela instituição permitem comparar timbres. É importante, contudo, não transformar toda experiência em confecção de “instrumentinhos”. A exploração sonora tem valor quando as crianças investigam possibilidades reais dos materiais, escolhem combinações e escutam os efeitos produzidos. O objeto deve servir à experiência musical, não apenas à produção de um artefato decorativo.

As canções também podem dialogar com narrativas e livros sem se tornarem mero fundo musical. Uma história pode conter repetições rítmicas, personagens podem ganhar motivos sonoros e crianças podem decidir que paisagem sonora combina com determinado acontecimento. Em outro sentido, uma canção pode suscitar pesquisa sobre palavras, lugares e costumes. Essas aproximações interdisciplinares são legítimas quando preservam a especificidade das linguagens envolvidas, evitando que a música seja utilizada apenas para “ensinar” um tema previamente definido.

Por fim, apresentações para famílias podem fazer parte do percurso, mas não devem determinar todo o processo. Quando o objetivo central se torna produzir um espetáculo homogêneo, aumenta a tendência de ensaios repetitivos, correções excessivas e pouca participação criativa. Uma alternativa é compartilhar processos: apresentar uma roda em que existam escolhas, expor registros, convidar familiares para cantar versões de sua infância ou organizar estações de exploração sonora. Assim, a socialização valoriza o que foi vivido e não apenas um resultado final ensaiado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A síntese da literatura analisada evidencia, em primeiro lugar, que a musicalidade contribui para a formação integral quando é compreendida como linguagem cultural. Os documentos curriculares e os estudos examinados convergem ao reconhecer que crianças aprendem por meio de experiências corporais, expressivas, lúdicas e relacionais. Desse ponto de vista, cantar canções populares não se justifica por supostamente acelerar aprendizagens escolares, mas porque coloca as crianças em contato com formas de criação, memória, convivência e sensibilidade estética

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

(BRASIL, 2009; BRASIL, 2018; BRITO, 2003).

Um segundo achado diz respeito à diferença entre presença da música e educação musical. A música pode estar diariamente na rotina e, ainda assim, oferecer pouca experiência estética se for usada apenas como comando. Canções para guardar brinquedos, lavar as mãos ou permanecer em silêncio não são necessariamente inadequadas, mas tornam-se limitadoras quando substituem oportunidades de escuta, criação e investigação. Brito (2003) permite compreender que o trabalho musical precisa incluir ação sobre os sons e reflexão sensível sobre eles, mesmo com crianças pequenas.

A revisão também mostra que as canções populares possuem valor específico por conectarem experiência individual e memória coletiva. Ao aprender uma cantiga trazida por uma avó, por exemplo, a criança encontra uma história que ultrapassa o espaço escolar. Ao apresentar uma versão diferente, outra família mostra que a tradição é plural. Esse aspecto é particularmente relevante em uma sociedade culturalmente diversa, pois permite que a escola reconheça saberes comunitários e, simultaneamente, amplie repertórios.

Outro ponto de discussão refere-se à autoria. Em práticas tradicionais, o professor escolhe a música, define os gestos, corrige a execução e espera que todas as crianças façam a mesma coisa. A perspectiva participativa desloca essa lógica: o adulto continua responsável pela intencionalidade e pela segurança, mas cria margens reais de decisão. As crianças podem escolher entre repertórios, sugerir gestos, criar versos, decidir acompanhamentos e organizar grupos. Essa participação não elimina a mediação docente; ao contrário, torna-a mais complexa e atenta.

Os resultados da análise bibliográfica indicam ainda que o corpo não pode ser separado da experiência musical. A pulsação é sentida, o ritmo mobiliza gestos e a voz depende de respiração, postura e intenção comunicativa. Ao incluir deslocamentos, rodas, jogos de mãos e danças, o professor favorece experiências integradas. Essa compreensão dialoga com a organização curricular da Educação Infantil, que não trabalha as linguagens como disciplinas isoladas e valoriza a unidade entre corpo, emoção, pensamento e cultura.

A diversidade de repertório aparece como condição de qualidade. Uma prática restrita a poucas cantigas repetidas anualmente reduz as possibilidades de escuta e pode cristalizar uma ideia limitada de cultura infantil. Oferecer músicas de diferentes regiões, matrizes culturais e modos de organização sonora amplia referências. Contudo, diversidade não significa acumular músicas sem contexto. É necessário apresentar informações acessíveis, valorizar as pessoas e comunidades relacionadas às manifestações e evitar representações estereotipadas.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A análise permite identificar também a importância da observação pedagógica. Em uma mesma proposta musical, uma criança pode se expressar principalmente pela voz, outra pelo movimento, outra pela manipulação de objetos sonoros e outra pela escuta atenta. Avaliar todas a partir de um padrão único de participação seria inadequado. O acompanhamento deve considerar percursos, interesses e mudanças: maior iniciativa, ampliação do repertório, coordenação com o grupo, capacidade de escutar e responder, invenção de soluções e comunicação de preferências.

Por fim, a literatura aponta que a qualidade do trabalho depende menos de recursos sofisticados do que de intencionalidade pedagógica. Um ambiente rico pode ser construído com a voz, o corpo, objetos simples, boas gravações, instrumentos disponíveis e tempo para repetir e transformar experiências. O desafio está em não ocupar todo o espaço com instruções adultas. Quando o professor alterna proposição e escuta, planejamento e abertura ao imprevisto, as canções populares se tornam território de investigação e criação, e não apenas repertório a ser reproduzido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu compreender que musicalidade e canções populares podem ocupar um lugar relevante na Educação Infantil quando tratadas como experiências culturais, artísticas e relacionais. O valor pedagógico dessas práticas não reside apenas na possibilidade de favorecer linguagem, memória ou coordenação, embora tais dimensões possam estar presentes. Sua contribuição central está em possibilitar que as crianças escutem, criem, movimentem-se, reconheçam heranças culturais e participem de produções coletivas de sentido.

As canções populares constituem patrimônio vivo. Elas chegam à escola por diferentes caminhos, carregam memórias familiares e comunitárias e podem ser transformadas pelas próprias crianças. Por isso, trabalhar com tradição não significa reproduzir versões fixas. Significa investigar, comparar, contextualizar e criar. Essa abordagem também exige revisão crítica de letras ou representações incompatíveis com uma educação comprometida com respeito, diversidade e direitos.

A mediação docente é decisiva. Cabe ao professor selecionar repertórios plurais, organizar tempos e espaços, disponibilizar materiais, observar os modos de participação e documentar processos. Ao mesmo tempo, precisa evitar uma condução excessiva que transforme música em tarefa padronizada. A presença de escolhas, improvisações e reinvenções permite que as crianças sejam reconhecidas como autoras de cultura.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Conclui-se que a musicalidade pode atravessar o cotidiano sem ser reduzida a recurso auxiliar. Quando escuta, brincadeira, corpo, memória e criação permanecem no centro, as canções populares contribuem para uma Educação Infantil que valoriza as múltiplas linguagens e fortalece pertencimentos. O desafio não é fazer as crianças cantarem mais, mas criar condições para que possam viver a música de maneira mais significativa, diversa e participativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

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

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

FUNDAMENTANDO A APRECIAÇÃO MUSICAL INFANTIL: ESCUTA CONSCIENTE, REPERTÓRIO PLURAL E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Autor(a): Flávia Sampaio Mendes Santos

Resumo: Este artigo investiga as bases pedagógicas, psicológicas e estéticas necessárias para fundamentar a apreciação musical infantil como um processo ativo de escuta consciente. Diferentemente da mera audição passiva e do entretenimento mercadológico, a apreciação musical qualificada na infância expande os horizontes imaginativos, cognitivos e afetivos do indivíduo. A partir de uma perspectiva interdisciplinar, discute-se o conceito de ecologia acústica, os critérios éticos para a seleção do repertório plural (da música clássica às tradições folclóricas brasileiras) e o desenho de estratégias pedagógicas sinestésicas baseadas no movimento e no desenho. Por fim, o estudo reflete sobre o papel fundamental da escuta atenta para o desenvolvimento da criticidade e da sensibilidade estética, consolidando o direito da criança ao patrimônio cultural universal.

Palavras-chave: Apreciação. Música. Infância.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade marcada pela hiperestimulação visual e pela onipresença sonora. O cotidiano das crianças contemporâneas é permanentemente bombardeado por ruídos urbanos, alertas digitais, trilhas sonoras de jogos e algoritmos de plataformas de vídeo voltados ao consumo rápido. Nesse cenário de saturação, embora as crianças ouçam música durante grande parte do dia, poucas vezes elas são convidadas a, de fato, escutar a música. Há uma diferença fundamental entre a audição — uma reação biológica e passiva do sistema auditivo ao impacto das ondas mecânicas — e a apreciação musical, que constitui um ato psíquico intencional, reflexivo e estético (SCHAFER, 2011; WISNIK, 1989).

Fundamentar a apreciação musical infantil significa lançar as bases para uma pedagogia da escuta. Historicamente, os processos de educação musical nas escolas e nos ambientes de socialização primária concentraram-se de forma quase exclusiva no eixo da produção: o cantar, o

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

percutir e o tocar instrumentos. Embora o fazer musical seja indispensável e insubstituível para o desenvolvimento psicomotor e expressivo, o eixo da apreciação foi frequentemente relegado a um plano secundário, tratado como um momento de mero descanso ou passividade dentro da sala de aula (SOUZA, 2000).

Contudo, a apreciação musical qualificada é uma atividade intelectual e afetiva altamente dinâmica. Apreciar uma obra musical exige que a criança mobilize competências de atenção concentrada, discriminação auditiva fina, memória de curto e longo prazo, além de uma capacidade imagínica de traduzir a narrativa invisível dos sons em imagens, emoções e conceitos abstratos (ILARI, 2006). Além disso, o ato de apreciar música educa a sensibilidade estética do indivíduo, libertando-o do monocultivismo industrial e estendendo pontes éticas para o reconhecimento da alteridade e da pluralidade cultural do mundo.

Este artigo propõe uma análise abrangente e aprofundada sobre como estruturar a apreciação musical na infância. Ao longo das seções, serão investigados os fundamentos neurológicos e psicológicos da escuta infantil, as contribuições das metodologias ativas que defendem a sinestesia do som e do corpo, as diretrizes para a escolha de um repertório que respeite a inteligência da criança e as estratégias práticas que transformam a audição incidental em uma experiência artística transformadora, garantindo a formação de cidadãos culturalmente autônomos e sensíveis.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E PSICOLÓGICOS DA ESCUTA INFANTIL

A PSICOLOGIA DA PERCEPÇÃO E A ATENÇÃO SELETIVA

Para compreender como a criança se posiciona diante da música, é preciso recorrer à psicologia do desenvolvimento cognitivo. Nos primeiros anos de vida, a percepção infantil é predominantemente holística e sincrética: a criança percebe o mundo como um bloco de sensações unificadas, em que o som, a luz, o movimento do corpo e o afeto estão fundidos em uma única experiência vivida. O desenvolvimento da audição envolve a transição gradual desse sincretismo para a capacidade de análise e diferenciação interna dos elementos que compõem o ambiente acústico.

O principal desafio na infância é a estruturação da atenção seletiva. O cérebro infantil possui uma plasticidade imensa, mas seus mecanismos de filtragem de estímulos ainda estão em maturação no lobo pré-frontal. Diante de uma obra musical complexa, a mente da criança pode ser

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

facilmente sobrecarregada ou dispersada se o estímulo não for mediado adequadamente. Fundamentar a apreciação envolve ensinar a criança a isolar variáveis sonoras: ouvir uma música prestando atenção apenas no timbre do violoncelo, ou focar exclusivamente na pulsação do tambor, ou acompanhar o desenho ascendente de uma melodia de flauta. Essa ginástica atencional fortalece os circuitos cognitivos que serão utilizados posteriormente em todas as instâncias da aprendizagem formal, incluindo a leitura e o raciocínio matemático.

O MODELO DE DESENVOLVIMENTO DE KEITH SWANWICK

A teoria do desenvolvimento musical de Keith Swanwick fornece uma régua conceitual indispensável para mapear como a apreciação evolui cronologicamente na infância (SWANWICK, 2003). Swanwick demonstra que o envolvimento do sujeito com a música ocorre em uma espiral dialética de quatro níveis. No plano da apreciação, esses níveis manifestam-se da seguinte forma: Marcos do Desenvolvimento da Apreciação Musical (Swanwick):

├── Nível Sensorial (Até 4 anos) ➔ Atração pelas qualidades puras do som (brilho, volume, texturas)

├── Nível Expressivo (4 a 8 anos) ➔ Associação da música a narrativas, imagens e estados emocionais

├── Nível Idiomático (9 a 12 anos) ➔ Reconhecimento de estilos, regras do gênero e virtuosismo técnico

└── Nível Sistemático (Adolescência+) ➔ Análise crítica, reflexão estética e conexões filosóficas

Compreender essa espiral impede o educador e a família de cometerem dois erros comuns: subestimar a capacidade da criança ao oferecer apenas músicas excessivamente simplórias ou, por outro lado, intelectualizar a escuta de forma precoce, exigindo análises teóricas formais de crianças que ainda estão no plano da pura expressividade e do encantamento sensorial.

A LIMPEZA DOS CANAIS: ECOLOGIA ACÚSTICA E O RESGATE DO SILÊNCIO

A POLUIÇÃO SONORA E O "OUVIR SEM ESCUTAR"

Não é possível edificar um processo sólido de apreciação estética em um ambiente caótico. O compositor e pedagogo Murray Schafer alerta em seus estudos sobre ecologia acústica que a sociedade moderna promove uma espécie de "surdez cultural" (SCHAFER, 2011). As crianças são criadas em cenários saturados pelo que ele denomina de *lo-fi* (baixa fidelidade acústica): ambientes onde os sons se sobrepõem de forma indistinta, apagando a perspectiva de distância, o eco natural

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

e os timbres sutis.

Essa saturação faz com que a mente adote um mecanismo de defesa biológico: o desligamento da atenção auditiva. A criança aprende a tratar o som como um papel de parede indiferente. Ela brinca enquanto a televisão grita desenhos animados ao fundo, estuda com fones de ouvido reproduzindo batidas genéricas eletrônicas e caminha pela rua em meio ao ronco dos motores. Para que a apreciação musical aconteça, o primeiro passo pedagógico não é adicionar mais som, mas sim criar o espaço para o silêncio.

A PEDAGOGIA DO SILÊNCIO E A ESCUTA CAUSAL

O silêncio não deve ser compreendido como a ausência de vida ou uma punição autoritária ("fique quieto"), mas sim como a moldura necessária que confere dignidade ao som. Assim como uma pintura exige uma tela em branco e as margens de um livro protegem o texto escrito, a música necessita do silêncio para nascer e ressoar na mente do ouvinte.

Exercícios simples de "caça aos sons" — nos quais as crianças fecham os olhos em silêncio absoluto por sessenta segundos e depois listam os sons mais distantes e ocultos que conseguiram captar (o zumbido de uma geladeira, o canto de um pássaro lá fora, o vento na janela) — operam um milagre perceptivo. Eles ativam o que Michel Chion chama de "escuta causal": o esforço intelectual de rastrear o som até a sua fonte geradora física. Ao limpar esses canais de percepção através do resgate do silêncio e da atenção ao microrruído, a mente da criança é reposicionada. Ela deixa de ser um receptáculo passivo de ruídos e converte-se em uma antena ativa, pronta para acolher a complexidade e a beleza da arquitetura musical.

CRITÉRIOS ÉTICOS E ESTÉTICOS PARA A SELEÇÃO DO REPERTÓRIO

O que a criança deve ouvir? Esta é a pergunta central que baliza a responsabilidade dos adultos mediadores (pais, cuidadores, professores). O mercado de entretenimento infantil frequentemente opera sob a lógica da infantilização estéril, oferecendo produtos musicais caracterizados pelo reducionismo tímbrico (sintetizadores eletrônicos de baixa qualidade simulando brinquedos), letras repetitivas e estruturas harmônicas e rítmicas simplórias ao extremo. Essa dieta musical restritiva subestima o potencial cognitivo da infância e atrofia o paladar estético em formação.

O PERIGO DO "NUTRICIONISMO MUSICAL" E O RESGATE DA COMPLEXIDADE

Oferecer música para crianças não deve ser visto sob a ótica do "nutricionismo funcional",

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

como se houvesse uma fórmula mágica (o famigerado e cientificamente questionável "Efeito Mozart") que tornasse a criança mais inteligente apenas deixando um CD tocando ao fundo. A música é uma linguagem artística complexa e precisa ser oferecida em sua integridade orgânica.

A infância necessita de uma dieta musical rica, plural e texturalmente densa. Isso envolve apresentar às crianças:

- Música Instrumental de Diversos Períodos: Da clareza polifônica e geométrica de Johann Sebastian Bach ao expressionismo dramático de Igor Stravinsky; do nacionalismo sofisticado de Heitor Villa-Lobos ao jazz improvisado de Miles Davis.
- Contraste Tímbrico: Oportunizar a escuta de instrumentos acústicos reais (madeiras, metais, cordas friccionadas, percussão étnica), permitindo que o ouvido identifique a materialidade física do som, a respiração do instrumentista, o atrito da crina do arco nas cordas e a ressonância da madeira.
- Variedade Rítmica e Tonal: Romper a ditadura do compasso quaternário básico (4/4) e do modo maior tradicional. Apresentar compassos ternários (valsas), compostos ou irregulares (como a música balcânica e o maracatu), além de escalas menores, modais e nordestinas.

Pilares para a Construção de um Repertório Infantil Plural: ├── Densidade Tímbrica ➔ Instrumentos acústicos reais, orquestras, quartetos e sonoridades orgânicas

├── Diversidade Geográfica ➔ Música do mundo, rituais africanos, canções asiáticas e folclore ibérico

└── Complexidade Estrutural ➔ Tradição clássica erudita combinada à riqueza harmônica da MPB clássica

A RIQUEZA DO FOLCLORE E DAS TRADIÇÕES NACIONAIS

No contexto brasileiro, a fundamentação da apreciação musical infantil possui uma mina de ouro inestimável nas manifestações da cultura popular tradicional. As cantigas de roda, os acalantos, os brinquedos cantados, o coco de roda, o jongo, o Bumba meu Boi e as modinhas não são peças arqueológicas de museu; são estruturas estéticas vivas, organicamente moldadas ao longo de gerações para dialogar diretamente com a infância.

O cancioneiro popular nacional — amplamente pesquisado e catalogado por figuras como Mário de Andrade e explicitamente utilizado por Villa-Lobos no projeto do Canto Orfeônico (VILLA-LOBOS, 1937) — traz em si uma sabedoria pedagógica única. Essas canções articulam de forma perfeita a simplicidade melódica (permitindo a memorização e o canto rápido) à sofisticação rítmica sincopada típica da matriz africana e indígena. Ao escutar e apreciar o folclore de sua terra, a

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

criança brasileira passa por um processo de alfabetização identitária, fincando suas raízes culturais e desenvolvendo o orgulho e a compreensão da diversidade étnica que constitui o seu país.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ATIVAS PARA A ESCUTA MEDIADA

Apreciação musical infantil não combina com imobilidade rígida. Exigir que um grupo de crianças de seis anos permaneça sentado em cadeiras enfileiradas, de braços cruzados e olhos fixos na parede para ouvir uma sinfonia de Beethoven por vinte minutos é a receita perfeita para gerar tédio, frustração e aversão definitiva à música clássica. As grandes metodologias ativas da educação musical (Dalcroze, Orff, Kodály, Willems) ensinam que a mente infantil capta o som através da mediação do corpo inteiro (GAINZA, 1988). A escuta deve ser sinestésica, interativa e expressiva.

A CORPORALIZAÇÃO DO SOM (O GESTO DALCROZIANO)

O movimento corporal é a ferramenta mais potente para tornar visível a estrutura invisível da música. O educador pode utilizar o deslocamento no espaço para guiar a apreciação da forma musical.

Por exemplo, ao escutar a obra O Carnaval dos Animais, de Camille Saint-Saëns, as crianças podem traduzir corporalmente as características de cada movimento: na seção do "Elefante", os corpos movem-se pesados, graves e lentos, acompanhando o contrabaixo; na seção do "Aquário", os gestos tornam-se fluidos, leves, contínuos e flutuantes, mimetizando as frases da flauta e da celesta.

Da mesma forma, o conceito de forma musical (como a estrutura *Rondó*: Seção A - Seção B - Seção A - Seção C - Seção A) pode ser apreciado através de uma coreografia circular simples: na Seção A (o refrão principal), todas as crianças dão as mãos e giram juntas para a direita; nas Seções B e C (as estrofes contrastantes), a roda para e cada criança realiza uma improvisação expressiva isolada. O corpo transforma o tempo abstrato da música em espaço geométrico vivido. A Tradução Sinestésica da Forma Musical (Exemplo: Estrutura Rondó):

[Tema A - Refrão] ➔ Ação Coletiva: Roda girando unida para a direita

[Tema B - Contraste 1] ➔ Ação Isolada: Movimentos individuais estáticos

[Tema A - Refrão] ➔ Ação Coletiva: Retorno à roda unificada para a direita

[Tema C - Contraste 2] ➔ Ação Espacial: Caminhar em direção ao centro da roda

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A ESCUTA ATIVA COM APOIO DE OBJETOS MANIPULÁVEIS

O uso de pequenos objetos do cotidiano pedagógico pode atuar como um excelente "ancoradouro visual e tátil" para prender a atenção da criança durante a escuta de peças instrumentais longas:

- Lenços de Seda ou Fitas: Excelentes para acompanhar as nuances da dinâmica e da articulação melódica. Sons contínuos (*legato*) pedem movimentos suaves e ondulatórios no ar com o lenço; sons curtos e destacados (*staccato*) pedem pequenos golpes ou sacudidas rápidas no tecido.
- Bolinhas de Tênis ou Elásticos: Utilizados para marcar a pulsação e a métrica. Quicar a bola exatamente no primeiro tempo forte de cada compasso exige precisão de cálculo motor integrado à escuta atenta da acentuação rítmica.

O DESENHO E A CARTOGRAFIA SONORA (MAPAS DE ESCUTA)

Outra estratégia de grande impacto cognitivo é a tradução da audição para a linguagem visual das artes plásticas. O educador pode distribuir papéis em branco e giz de cera de diversas cores, solicitando que as crianças desenhem livremente enquanto escutam uma peça musical. As propriedades físicas do som manifestam-se espontaneamente no papel: sons agudos e brilhantes frequentemente induzem a criança a usar cores claras e traços pontiagudos ou linhas altas; sons graves e densos provocam traços grossos, escuros e circulares na base da folha.

Avançando nessa técnica, podem-se construir os chamados Mapas de Escuta ou partituras não convencionais. O professor desenha no quadro uma linha do tempo figurativa: uma linha reta contínua quando o som for longo, uma sequência de pontos quando o som for intermitente, uma onda subindo quando a melodia ficar aguda e uma grande explosão gráfica quando ocorrer um fortíssimo orquestral. As crianças acompanham a música correndo o dedo sobre o mapa visual, aprendendo a antecipar estruturas, reconhecer repetições e decodificar a narrativa musical através de uma cartografia lúdica de formas e vetores.

A ESCUTA CRÍTICA FRENTE À CULTURA DE MASSA E À MÍDIA DIGITAL

A fundamentação da apreciação musical infantil não pode ignorar o ecossistema tecnológico contemporâneo. A criança de hoje não consome música apenas em aparelhos de som dedicados; ela acessa a música de forma indissociável da imagem em movimento, por meio de videoclipes hiperestimulantes em plataformas como o YouTube ou vídeos curtíssimos e fragmentados em redes sociais de rolagem infinita.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

O DESAFIO DA FRAGMENTAÇÃO E A ESTÉTICA DO CLIPADO

As mídias digitais impuseram o que teóricos da comunicação chamam de "estética do clipado": cortes visuais a cada dois segundos, batidas repetitivas e canções que raramente ultrapassam a marca dos dois minutos de duração para não perder a retenção do usuário. Esse consumo fragmentado reduz drasticamente a capacidade de resiliência auditiva da criança. Ao ser exposta a uma obra musical mais densa e que exige tempo para se desenvolver (como o primeiro movimento de uma sinfonia ou uma suíte instrumental), a criança pode demonstrar irritabilidade ou desinteresse imediato porque seu cérebro foi habituado à recompensa dopaminérgica instantânea dos microvídeos.

A mediação do adulto faz-se urgente como uma ferramenta de desaceleração. Propor momentos de "escuta no escuro" — apagar as luzes da sala, deitar as crianças em colchonetes e ouvir uma música sem qualquer suporte de telas ou imagens projetadas — atua como um poderoso detox cognitivo. Sem o império da imagem visual, que naturalmente coloniza a atenção humana, a imaginação da própria criança é forçada a despertar. É a mente da criança que cria o filme interno, as cores, os monstros e as fadas a partir do estímulo abstrato das notas musicais, devolvendo ao sujeito a sua autonomia criativa.

O Processo de Desintoxicação Perceptiva através da Escuta Cega:

[Império das Telas Digitais] ➔ Colonização Visual ➔ Passividade Imaginativa e Dispersão Rápida

↕ (Intervenção Mediadora: Escuta no Escuro) [Estímulo Sonoro Abstrato] ➔ Ativação do Cérebro Auditivo ➔ Criação do Filme Interno e Foco Profundo

O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E DA CRITICIDADE

Apreciação musical não significa impor um gosto autoritário ou doutrinar a criança a ouvir apenas música erudita e rejeitar toda a cultura de massa. O objetivo de uma verdadeira fundamentação estética é fornecer à criança repertório comparativo. Um indivíduo que só conhece as canções comerciais do algoritmo não possui liberdade de escolha, pois não conhece a alternativa. Mas uma criança que foi apresentada a Bach, a Luiz Gonzaga, ao jazz, ao samba de raiz e à música contemporânea de vanguarda adquire um padrão de comparação elevado.

Ao escutar uma nova canção na mídia, essa criança musicalizada será capaz de exercer uma sutil criticidade: ela perceberá se a harmonia é excessivamente óbvia, se a letra é pobre em vocabulário ou se o timbre é artificial e sem textura. Ela pode continuar consumindo e se divertindo com a música de massa de seu tempo — o que é natural e saudável para a socialização com seus pares —, mas ela não será mais uma consumidora cega e manipulável. Seu ouvido foi educado;

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

ela adquiriu o que chamamos de soberania do paladar cultural.

O CENÁRIO POLÍTICO E EDUCACIONAL DA MÚSICA NO BRASIL

A implementação de práticas estruturadas de apreciação musical esbarra diretamente nas condições históricas e políticas da educação e da cultura no Brasil. O fechamento de espaços culturais, a ausência de bibliotecas sonoras e a crônica falta de investimentos nas escolas públicas periféricas criam abismos profundos no acesso ao patrimônio estético universal.

O LEGADO HISTÓRICO DE HEITOR VILLA-LOBOS

O Brasil possui um dos antecedentes mais brilhantes do mundo em termos de educação musical de massas. Na década de 1930, sob a coordenação do maestro Heitor Villa-Lobos à frente da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), instituiu-se o projeto monumental do Canto Orfeônico (VILLA-LOBOS, 1937). Villa-Lobos compreendia que a formação de uma nação democrática e integrada exigia a democratização do acesso à grande música.

O maestro não se limitou a criar corais; ele desenhou estratégias geniais de apreciação de massa. Em apresentações memoráveis em estádios de futebol (como o Vasco da Gama), Villa-Lobos regia dezenas de milhares de crianças de escolas públicas cantando em perfeita harmonia polifônica peças folclóricas e clássicas adaptadas. Ele utilizava o método da manossolfa (sinais manuais indicando as notas) para transformar grandes multidões infantis em um instrumento musical vivo. Villa-Lobos provou que a alta complexidade estética é perfeitamente assimilável pelas crianças de qualquer classe social, desde que haja vontade política e metodologia apaixonada.

O DESAFIO DA LEGISLAÇÃO ATUAL (LEI Nº 13.278/2016)

O debate foi atualizado no século XXI com a aprovação da Lei nº 11.769/2008, posteriormente aperfeiçoada pela Lei nº 13.278/2016, que determinou a obrigatoriedade do ensino das artes — integrando artes visuais, dança, teatro e música — na Educação Básica brasileira. Essa conquista legal representou um avanço histórico no plano do direito à cultura.

Contudo, a distância entre a letra da lei e a realidade das salas de aula em território nacional permanece imensa. A maioria das escolas municipais e estaduais não possui professores licenciados em música em seus quadros estáveis, sobrecarregando o professor pedagogo generalista, que raramente recebe em sua formação universitária ferramentas teóricas e práticas para conduzir atividades de musicalização ou apreciação qualificada.

Superar esse gargalo exige a formulação de políticas públicas urgentes de formação

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

continuada de professores, a reestruturação das matrizes curriculares de Pedagogia e a compreensão, por parte dos gestores públicos, de que a música não é um mero adorno recreativo para preencher festas escolares de fim de ano, mas sim um componente curricular rigoroso, indispensável para o pleno desenvolvimento neurocognitivo e cidadão da infância brasileira.

CONCLUSÃO

Fundamentar a apreciação musical infantil constitui um ato de profunda responsabilidade pedagógica, social e humanitária. O estudo analítico conduzido ao longo deste artigo demonstra de forma inequívoca que a escuta estética consciente não é um dom inato ou um privilégio reservado a crianças superdotadas ou de classes socioeconômicas abastadas; trata-se de uma competência cultural que pode e deve ser ativamente ensinada, mediada e cultivada desde a mais tenra idade.

Ao transitar da audição passiva e incidental para a apreciação ativa e qualificada, a criança passa por uma revolução em sua estrutura cognitiva e emocional. A pedagogia da escuta promove o fortalecimento da atenção seletiva, expande as capacidades de memória, refina a consciência fonológica indispensável para a alfabetização verbal e estimula o pensamento lógico-matemático. Mais do que isso, a apreciação do som mediada pelo corpo, pelo gesto e pelo silêncio reconecta o sujeito com a sua própria corporalidade e imaginação, oferecendo um porto seguro de desaceleração e introspecção criativa diante do caos visual e da pressa que marcam o século digital.

Oferecer às crianças brasileiras um repertório plural — que dialogue harmonicamente entre o rigor da tradição instrumental erudita universal e a riqueza sincopada do nosso cancioneiro folclórico popular — é uma urgência ética. Trata-se de erguer uma barreira de criticidade e soberania mental contra o reducionismo industrial e a pasteurização cultural dos algoritmos comerciais.

Para que as conquistas das leis nacionais de diretrizes da educação artística deixem de ser promessas abstratas e se tornem realidade nos pátios e salas de aula de todo o país, faz-se imperativo investir na valorização do educador musical e na infraestrutura cultural das nossas redes de ensino. Permitir que uma criança feche os olhos, resgate o silêncio e compreenda a arquitetura invisível e profunda de uma obra musical não significa apenas ensinar-lhe uma arte; significa devolver-lhe o direito humano à beleza, garantindo que a sua sensibilidade floresça como o alicerce de uma cidadania livre, plural, crítica e verdadeiramente democrática.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio de. *A Acústica Física Aplicada às Artes e à Comunicação*. São Paulo: Editora Blucher, 2015.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: Uma introdução ao estudo da psicologia*. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pestana. *Educação Musical: Bases psicológicas e ação pedagógica*. Campinas: Átomo, 2003.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicologia da Música*. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

ILARI, Beatriz. *Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre Neurociência, Cognição e Desenvolvimento Musical*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

PASQUALI, Luiz. *Instrumentação Psicológica: Fundamentos e Práticas*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SCHAFER, Raymond Murray. *A Paisagem Sonora: O Nosso Ambiente Acústico e a Evolução do Mundo*. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender Música: Perspectivas pedagógicas na educação musical contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VILLA-LOBOS, Heitor. *O Canto Orfeônico na Escola*. Rio de Janeiro: Casa Arthur Napoleão, 1937.

WISNIK, José Miguel. *O Som e o Sentido: Uma História de Músicas e Músicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

SONORIZAÇÃO DE HISTÓRIAS: O SOM COMO VETOR NARRATIVO E PEDAGÓGICO

Autor(a): Luzineide Pires dos Santos

Resumo: O presente artigo analisa as dimensões conceituais, históricas, técnicas e pedagógicas da sonorização de histórias como um elemento fundamental para a imersão cognitiva e a expansão da linguagem narrativa. Investigam-se as interações entre o estímulo sonoro (efeitos sonoros, paisagem acústica e trilha musical) e o desenvolvimento da imaginação do ouvinte em diferentes suportes, desde a tradição oral e o radioteatro até as modernas produções de podcasts ficcionais, audiolivros e mídias interativas. O estudo discute as bases da percepção auditiva e a fenomenologia do som, demonstrando como a sonoplastia atua não como mero adorno, mas como uma linguagem codificada capaz de evocar cenários, estados psicológicos e direcionar o foco atencional. Por meio de uma revisão bibliográfica interdisciplinar, que abrange contribuições das ciências da comunicação, da música e da pedagogia, o artigo reflete sobre o papel da sonorização no contexto educacional brasileiro, destacando sua potência na alfabetização, na inclusão e no letramento midiático de crianças e jovens. Conclui-se que a estruturação deliberada e criativa do ambiente sonoro enriquece a recepção estética e resgata a centralidade da escuta em uma civilização predominantemente visual.

Palavras-chave: Sonorização. Narrativa. Sonoplastia

INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma das práticas mais arcaicas e estruturantes da humanidade. Antes do advento da escrita e da proliferação das imagens técnicas, as comunidades reuniam-se ao redor do fogo para transmitir mitos, saberes e tradições por meio da voz. Nesse arranjo primevo, a experiência narrativa já era indissociável de uma ecologia sonora: a modulação vocal do contador, as pausas dramáticas, os estalos da lenha e os ruídos da noite operavam em simbiose para fundar o espaço da imaginação. Narrar, portanto, sempre foi um ato acústico.

Com a evolução tecnológica e a diferenciação das mídias, o som ganhou estatuto de linguagem autônoma e especializada. A introdução da sonorização — compreendida aqui como o

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

desenho intencional de ambientes acústicos através de músicas, efeitos sonoros (foley) e manipulações bioacústicas — transformou radicalmente a recepção das narrativas. Longe de exercer um papel puramente ilustrativo, ornamental ou redundante, o som atua como um elemento estruturante da diegese. Ele possui a capacidade única de preencher os hiatos da imagem visual ou, no caso das mídias puramente cegas (como o rádio e o podcast), de erigir cenários tridimensionais inteiramente dentro da mente do receptor.

No cenário contemporâneo, marcado pelo império das telas e pela dispersão atencional provocada pelo fluxo ininterrupto de estímulos visuais, investigar a sonorização de histórias ganha contornos de urgência teórica e prática. O som possui uma via de acesso direta ao sistema límbico e às estruturas cognitivas ligadas à memória afetiva. Entender como essa linguagem se articula é indispensável para criadores de conteúdo, comunicadores, artistas e educadores.

O objetivo deste artigo é mapear a evolução e o impacto da sonorização de histórias, dividindo a análise em quatro eixos fundamentais. Primeiro, discute-se a transição histórica e técnica da sonoplastia, desde a era de ouro do radioteatro até as plataformas de streaming modernas. Segundo, examina-se a psicologia da percepção auditiva aplicada à narrativa, detalhando as funções da trilha musical, do ruído e do silêncio. Terceiro, investigam-se as aplicações pedagógicas da sonorização no desenvolvimento infantil e na educação básica. Por fim, delineia-se o panorama desse campo no Brasil, apontando desafios estruturais e referências teóricas nacionais que fundamentam a prática.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PAISAGEM SONORA NARRATIVA: DO RADIOTEATRO AOS PODCASTS DE FICÇÃO

A consolidação da sonorização como linguagem narrativa autônoma ocorreu na primeira metade do século XX com o nascimento e a popularização do rádio. O radioteatro exigiu que roteiristas, diretores e técnicos inventassem uma nova gramática expressiva baseada exclusivamente no estímulo auditivo. Sem o suporte da imagem física, cada ambiente, ação ou transição temporal precisava ser traduzida em frequências sonoras.

Nesse período, o profissional de sonoplastia operava como um artesão analógico. Ruídos de trovões eram simulados sacudindo grandes chapas de zinco; passos na neve eram reproduzidos apertando sacos de amido de milho; e o galopar de cavalos ganhava vida através do bater ritmado de cascas de coco contra superfícies de madeira ou areia. O famoso episódio da transmissão de A Guerra dos Mundos por Orson Welles, em 1938, utilizou técnicas de sonorização jornalística em tempo real de forma tão convincente que gerou pânico coletivo, demonstrando o poder do desenho

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

de som em construir realidades indiscutíveis para o ouvinte.

Com a massificação da televisão e do cinema, o rádio perdeu seu papel central na ficção seriada, migrando majoritariamente para formatos musicais e jornalísticos. No entanto, o século XXI testemunhou o renascimento da narrativa puramente áudio-induzida por meio dos podcasts e dos audiolivros de alta produção (áudio dramas). Beneficiando-se da tecnologia digital, da edição não linear e do áudio espacializado (binaural ou 3D), a sonorização contemporânea permite que o ouvinte experimente um nível de imersão acústica sem precedentes, onde os sons parecem mover-se ao redor de sua cabeça, recriando com precisão matemática a acústica de catedrais, florestas ou espaços confinados.

O CONCEITO DE PAISAGEM SONORA (SOUNDSCAPE)

Para além dos efeitos sonoros isolados, a moderna teoria da sonorização apoia-se firmemente no conceito de "paisagem sonora" (soundscape), cunhado pelo compositor e ecologista acústico canadense R. Murray Schafer. Schafer propôs que qualquer ambiente biogeográfico ou social possui uma assinatura acústica única, composta por três elementos principais:

- Tônicas (Keynotes): Os sons de fundo que delimitam a identidade de um lugar, muitas vezes não percebidos conscientemente, mas cuja ausência altera a percepção do espaço (como o som do mar em uma vila de pescadores ou o zumbido elétrico em uma metrópole).
- Sinais Sonoros (Sound Signals): Sons de primeiro plano que emitem alertas ou mensagens deliberadas (como o badalar de um sino, uma sirene de ambulância ou o toque de um telefone).
- Marcas Sonoras (Soundmarks): Sons comunitários que possuem status de patrimônio cultural ou geográfico único de uma localidade.

Na sonorização de histórias, a construção rigorosa da paisagem sonora é o que confere verossimilhança à narrativa. Antes mesmo que um personagem fale ou que uma ação aconteça, a introdução das tônicas e dos sinais sonoros corretos informa ao cérebro do ouvinte a temperatura local, a época histórica, o nível de urbanização e a atmosfera psicológica da cena, estabelecendo um contrato de imersão imediato.

A GRAMÁTICA DO SOM: FUNÇÕES NARRATIVAS DA SONOPLASTIA: EFEITOS SONOROS E O EFEITO FOLEY

Os efeitos sonoros dividem-se classicamente em duas categorias dentro do arco narrativo: os diegéticos e os extra diegéticos. Os sons diegéticos são aqueles que pertencem organicamente ao mundo da história, ou seja, os personagens podem ouvi-los (o fechar de uma porta, o disparo

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

de uma arma, o som da chuva na janela). Os sons extra diegéticos pertencem ao aparato de comentário da obra, situando-se fora do universo habitado pelos personagens (a trilha musical incidental ou vozes de narração em off).

A execução minuciosa dos sons diegéticos de ação é denominada "efeito Foley", em homenagem a Jack Foley, pioneiro do design de som no cinema universal. O Foley confere peso físico e textura orgânica aos corpos dos personagens. O som do roçar das roupas durante um movimento sutil, o tilintar de chaves no bolso ou o ritmo hesitante de passos em um assoalho de madeira rangente são fundamentais para traduzir a corporalidade humana. Sem o Foley, as narrativas em áudio soam estéreis, artificiais e desprovidas de gravidade material.

+----------+

| ***MATRIZ DE ARTICULAÇÃO DA SONORIZAÇÃO*** |

+----------+----------+

| ***COMPONENTE ACÚSTICO*** | ***FUNÇÃO NARRATIVA PRINCIPAL***

+----------+----------+

| Efeitos Sonoros (Foley) | Corporalidade, ação e ancoragem |

| Paisagem Sonora (Tônicas) | Localização geográfica, época |

| Trilha Musical Incidental | Direcionamento emocional, subtexto|

| Silêncio Deliberado | Tensão, vazio mental, transição |

A TRILHA MUSICAL COMO VETOR PSICOLÓGICO

Se os efeitos sonoros constroem a camada física da história, a música é a arquiteta da camada psicológica e metafísica. A trilha musical incidental opera diretamente na manipulação do tempo dramático e na antecipação de eventos (foreshadowing). Um acorde menor sustentado por cordas pode injetar uma sensação imediata de perigo ou melancolia em uma cena aparentemente banal, alterando por completo a interpretação que o receptor faz da ação do personagem.

A música também exerce a função de leitmotiv (motivo condutor), técnica herdada das óperas de Richard Wagner e amplamente refinada pelo cinema e pelo radioteatro. O leitmotiv consiste na atribuição de um tema musical específico, ou de um arranjo melódico curto, a um personagem, objeto ou conceito abstrato. Sempre que esse tema ecoa, mesmo que de forma sutil ou fragmentada por diferentes instrumentos, a mente do ouvinte evoca instantaneamente a presença ou o significado associado àquele elemento, permitindo tecer comentários narrativos complexos sem o uso de uma única palavra.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A DIALÉTICA DO SILÊNCIO

Um dos maiores erros em projetos de sonorização principiantes é a saturação acústica — o medo do vazio. No entanto, na gramática do som, o silêncio possui uma potência dramática equivalente ou superior à do ruído mais estridente. O silêncio absoluto não existe em termos físicos na natureza, mas o silêncio narrativo é alcançado através da supressão deliberada de camadas sonoras esperadas.

O USO DO SILÊNCIO CUMPRE FUNÇÕES NARRATIVAS VITAIS:

- Foco Psicológico: Isolar o ouvinte dentro do mundo interno de um personagem que acabou de sofrer um trauma, simulando um estado de choque ou surdez emocional.
- Criação de Tensão: A interrupção abrupta de uma paisagem sonora natural (como os insetos de uma floresta que calam de repente) sinaliza o ápice do perigo iminente.
- Moldura de Transição: O silêncio atua como uma margem branca em uma folha impressa, oferecendo ao cérebro do ouvinte o tempo necessário para processar o peso dramático de uma revelação antes que a próxima sequência tenha início.

Interfaces Pedagógicas: A Sonorização na Aprendizagem

ESTÍMULO À IMAGINAÇÃO E COGNIÇÃO AUDITIVA

No campo do desenvolvimento infantil e da psicologia da educação, a sonorização de histórias atua como uma ferramenta insubstituível para o cultivo do pensamento abstrato. Quando uma criança consome uma narrativa puramente visual (como desenhos animados em telas de vídeo), os cenários, fisionomias, paletas de cores e dinâmicas espaciais são entregues prontos ao aparato cognitivo, exigindo um esforço de imaginação de baixa intensidade.

Em contrapartida, ao ouvir uma história sonorizada sem o amparo da imagem física, o cérebro da criança é forçado a atuar como um coautor ativo da obra. Ao escutar o som de passos se aproximando misturado ao uivo do vento, o lobo ou o monstro imaginado pela criança será moldado a partir de seus próprios medos, memórias e repertórios individuais. Esse processo de tradução de frequências sonoras em imagens mentais complexas estimula a plasticidade cerebral, fortalece a memória de trabalho e desenvolve a capacidade de representação simbólica, que é a base para o pensamento lógico e abstrato posterior.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E A INCLUSÃO

A escuta ativa de narrativas sonorizadas exerce um papel central na aquisição da linguagem e no processo de alfabetização. O contato regular com histórias que brincam com sonoridades, onomatopeias e rimas melódicas expande a consciência fonológica do estudante, permitindo que

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

ele discrimine com maior precisão os fonemas da língua materna. A associação entre a entonação da voz do narrador e os efeitos sonoros circundantes ajuda a fixar o significado de vocábulos novos e estruturas gramaticais complexas de forma contextualizada e lúdica.

[O Fluxo da Imersão Cognitiva via Som]

[Estímulo Acústico] ⟶ Captação de frequências (Foley, música, vozes).

[Decodificação Psíquica] ⟶ Reconhecimento de signos e metáforas sonoras.

[Coautoria Mental] ⟶ Projeção interna de cenários e rostos (Imaginação)

[Ancoragem Afetiva] ⟶ Ativação da memória e fixação do aprendizado.

Além disso, a sonorização constitui um recurso essencial para a educação inclusiva. Para alunos com deficiência visual (cegos ou de baixa visão), a sonoplastia rica transforma o ato educacional em uma experiência plenamente acessível, estética e autônoma, eliminando a dependência crônica de uma descrição verbal exaustiva e literal das cenas. Da mesma forma, estudantes com transtornos de atenção ou dificuldades de leitura textual frequentemente encontram no ambiente sonoro imersivo uma âncora de foco que facilita o engajamento e a compreensão profunda de textos literários complexos.

O Campo da Sonorização Narrativa no Contexto Brasileiro

TRADIÇÕES CULTURAIS E A ORALIDADE SONORIZADA

O Brasil possui uma das matrizes culturais mais ricas do mundo no tocante à oralidade e à integração entre som e narrativa. As culturas indígenas e as tradições de matriz africana que estruturam o tecido social brasileiro nunca apartaram o ato de contar histórias das dimensões musicais e percussivas. O uso de instrumentos rituais, como maracás, atabaques e berimbaus, bem como os cantos de trabalho e as cantigas de ninar, sempre funcionaram como dispositivos de sonorização comunitária voltados à preservação da memória coletiva e à atualização de cosmologias.

Nas manifestações populares como o Cordel, os repentistas e os contadores de causos do interior do país utilizam a métrica da viola caipira e o ritmo das batidas no corpo do instrumento para pontuar as reviravoltas dramáticas das narrativas, demonstrando que o conhecimento empírico sobre a sonoplastia estruturante da fala é um patrimônio vivo da cultura popular brasileira.

DESAFIOS DO LETRAMENTO MIDIÁTICO E TÉCNICO

Apesar dessa riqueza histórica ancestral, o campo da sonorização aplicada à educação e às produções contemporâneas de áudio no Brasil enfrenta desafios estruturais severos. O primeiro deles reside na formação docente e na carência de infraestrutura tecnológica nas redes públicas

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

de ensino. A imensa maioria das escolas brasileiras não dispõe de laboratórios de áudio, isolamento acústico básico ou equipamentos de captação que permitam aos estudantes transitar do papel de consumidores passivos para o de produtores ativos de narrativas sonoras (através da criação de podcasts escolares, por exemplo).

Outro obstáculo reside na herança de uma pedagogia que privilegia quase exclusivamente o letramento textual-visual, negligenciando a alfabetização sonora. Alunos e professores raramente são ensinados a analisar criticamente as paisagens acústicas que habitam ou a compreender os mecanismos de manipulação ideológica e emocional operados pelo som nas mídias de massa e nas redes sociais. Desenvolver o letramento midiático focado na escuta qualificada é vital para capacitar os cidadãos a navegarem com autonomia em uma ecosfera informativa complexa e eivada de ruídos intencionais.

LEGISLAÇÃO E POTENCIALIDADES CONTEMPORÂNEAS

No plano legal e curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abriu caminhos promissores ao valorizar explicitamente as linguagens artísticas integradas e as competências ligadas ao uso de mídias digitais no espaço escolar. O documento estimula o trabalho com gêneros textuais orais e multimodais, abrindo espaço para que o rádio escolar, o podcast e o audiolivro sejam integrados de forma transversal nas disciplinas de Língua Portuguesa, Artes e História.

Ao mesmo tempo, o mercado editorial e a indústria de entretenimento digital no Brasil vivem uma expansão acelerada na demanda por produções sonoras de alta qualidade. Plataformas globais de streaming de áudio investem crescentemente na produção de audiolivros inteiramente sonorizados e em séries ficcionais em áudio faladas em português, mobilizando uma cadeia produtiva que engloba dubladores, designers de som, compositores e engenheiros de áudio nacionais. Esse aquecimento econômico reafirma a necessidade de consolidação de uma literatura acadêmica nativa dedicada a pensar as especificidades da sonoplastia e da recepção acústica no Brasil.

CONCLUSÃO

A investigação detalhada sobre a sonorização de histórias revela que o ambiente acústico projetado de forma intencional não constitui uma camada acessória da narrativa, mas sim o seu próprio esqueleto invisível. O som possui uma capacidade ímpar de conferir materialidade física, profundidade psicológica e ancoragem temporal aos relatos, operando em uma zona de recepção sensorial que precede e expande a interpretação puramente intelectual da palavra escrita ou da

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

imagem estática.

Conforme discutido ao longo deste artigo, o percurso que une as fogueiras rituais da pré-história humana, as engrenagens mecânicas da era de ouro do radioteatro e as sofisticadas matrizes de áudio espacializado digital demonstra a persistência e a evolução contínua da necessidade humana de imersão acústica. Longe de ser sepultada pelo império contemporâneo das telas de vídeo, a arte da escuta ressurge revigorada por meio de novos formatos tecnológicos que demandam uma especialização cada vez maior do design de som e da sonoplastia.

No ecossistema educacional e sociocultural, a sonorização de histórias afirma-se como um poderoso vetor de emancipação cognitiva, inclusão social e letramento crítico. Ao convocar o ouvinte à coautoria da obra através do estímulo ativo da imaginação tridimensional, a escuta qualificada de narrativas sonorizadas atua como um antídoto necessário à passividade perceptiva gerada pelo consumo excessivo de estímulos visuais rápidos.

Para o cenário brasileiro, o fortalecimento desse campo exige a superação de assimetrias tecnológicas nas escolas e a consolidação de uma pedagogia que eduque não apenas para o ver e o escrever, mas também para o escutar consciente. Ao resgatar a ancestralidade de sua oralidade musicalizada e integrá-la às potencialidades das novas ferramentas digitais, o Brasil poderá consolidar espaços de expressão onde a sonorização atue como uma ponte democrática para a partilha de saberes, o florescimento artístico e a afirmação da dignidade humana por meio do som.

REFERÊNCIAS

MEDITSCH, Eduardo. O Rádio na Era da Informação: Teoria e técnica do jornalismo radiofônico. Coimbra: Minerva, 2001.

RODRIGUES, Lúcia Helena. A Linguagem Radiogênica: Elementos estruturantes da sonoplastia e da recepção acústica. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHAFER, R. Murray. A Afinação do Mundo: Uma exploração pioneira pela história passada e pelo estado atual da paisagem sonora. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SOUZA, Mauro Wilton de. Sujeito, o Lado Oculto da Recepção: Análise dos processos de escuta e apropriação midiática. São Paulo: Brasiliense, 1995.

WISNIK, José Miguel. O Som e o Sentido: Uma outra história das músicas. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

O PAPEL DO ADULTO NA MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: MEDIADOR E NÃO INSTRUTOR

Autor(a): Marceli Pascon Nicoletti

Resumo: O adulto (educador ou familiar) desempenha um papel fundamental na musicalização infantil, não como um instrutor técnico que ensina teoria musical ou cobra execução correta, mas como um mediador afetivo e lúdico que organiza experiências significativas. Ser mediador significa: criar um ambiente rico em estímulos sonoros, oferecer modelos a serem imitados, participar ativamente das brincadeiras musicais, fazer perguntas que aguçam a escuta, valorizar as produções espontâneas da criança e, acima de tudo, demonstrar prazer e envolvimento genuíno com a música. Diferentemente do instrutor – que prioriza resultados técnicos, repetição mecânica e pode gerar ansiedade ou desinteresse – o mediador respeita o tempo e a curiosidade da criança, permitindo a exploração livre, o erro como parte da aprendizagem e a criação autônoma. A atitude do adulto que canta desafinado, mas com alegria, é mais potente do que a de um técnico distante. Assim, a musicalização eficaz na primeira infância depende menos de conhecimentos especializados e mais da disposição do adulto para brincar, sentir e compartilhar a música como experiência de vida.

Palavras-chave: Mediação. Ludicidade. Afeto.

INTRODUÇÃO

O adulto – educador ou familiar – atua como mediador da experiência musical, não como instrutor técnico. Seu papel é organizar um ambiente rico em oportunidades musicais, oferecer modelos a serem imitados, fazer perguntas que provoquem a escuta atenta e a reflexão, participar das atividades com envolvimento genuíno e valorizar as produções espontâneas da criança. Não se trata de ensinar teoria musical, mas de vivenciar a música de forma significativa.

Um erro comum é acreditar que é preciso ter conhecimentos técnicos profundos para musicalizar crianças pequenas. Na verdade, o mais importante é a disposição para cantar, dançar, explorar sons e brincar com a música. O adulto que canta desafinado, mas que canta com prazer e entrega, é um modelo muito mais potente do que aquele que domina a técnica, mas interage de

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

forma distante ou hierárquica.

FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Apesar da centralidade da musicalização na educação infantil, muitos cursos de formação de professores oferecem carga horária reduzida ou inexistente nessa área. É urgente que os currículos de pedagogia e de licenciaturas em educação infantil incluam disciplinas obrigatórias de musicalização, com ênfase na prática lúdica, na construção de repertório, na exploração de materiais sonoros e na metodologia de projetos musicais. Educadores bem preparados sentem-se mais confiantes e criativos para incluir a música como elemento cotidiano, e não como atividade pontual ou decorativa.

A formação continuada também é essencial. Oficinas, cursos de extensão, grupos de estudo e materiais de apoio podem ajudar os educadores que já atuam a aprimorar suas práticas e a compartilhar experiências bem-sucedidas. Redes colaborativas entre escolas e creches são um recurso valioso para a troca de repertório, de propostas e de reflexões.

ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA

A musicalização não deve restringir-se ao ambiente institucional; ela precisa ser vivida também no contexto familiar. Os pais e cuidadores podem ser incentivados a cantar para as crianças, a ouvir música com elas, a dançar juntos, a construir pequenos instrumentos caseiros e a inventar canções para as rotinas domésticas. Quando a família valoriza e pratica a música, a criança percebe que não se trata de uma atividade escolar isolada, mas de uma dimensão importante da vida.

O educador pode apoiar esse envolvimento familiar compartilhando repertórios, sugerindo atividades simples para o cotidiano, oferecendo oficinas abertas e valorizando as contribuições musicais das famílias – uma canção que a avó ensinou, um instrumento vindo de outra cultura, uma dança típica da região. A diversidade musical presente nas famílias é um patrimônio a ser celebrado e compartilhado no grupo.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA MUSICALIZAÇÃO

FALTA DE TEMPO E PRIORIZAÇÃO CURRICULAR

Um dos principais desafios é a escassez de tempo dedicado à musicalização nos currículos da educação infantil, especialmente quando há pressão por resultados precoces em alfabetização e numeramento. Muitas vezes, a música é tratada como atividade opcional ou recreação, sendo a primeira a ser sacrificada quando o cronograma aperta. É necessário um reposicionamento conceitual: a musicalização não compete com outras aprendizagens, mas as potencializa. Crianças musicalizadas tornam-se mais atentas, mais cooperativas, mais criativas – condições essenciais para qualquer tipo de aprendizagem.

A integração curricular é uma estratégia promissora. Em vez de uma “aula de música” isolada, a musicalização pode permear todas as áreas de experiência: contos musicados na literatura, canções de contagem na matemática, ritmos associados a fenômenos naturais nas ciências, danças de diferentes culturas nos estudos sociais. Essa abordagem integrada maximiza o tempo disponível e mostra a música como recurso transversal.

RECURSOS MATERIAIS E ESPAÇOS

Muitas instituições carecem de instrumentos musicais de qualidade, de espaços adequados para atividades sonoras (que não perturbem outras atividades), de equipamentos de reprodução sonora e de acervos de música infantil diversificada. É preciso investir na aquisição de conjuntos de percussão infantil (tambores, chocalhos, xilofones, sinetas), na organização de uma biblioteca musical com canções de diferentes gêneros e culturas e na adaptação de espaços para vivências rítmico-corporais.

Entretanto, a falta de recursos não deve ser desculpa para a ausência de musicalização. Muitíssimas atividades podem ser realizadas com o próprio corpo (palmas, estalos, pisadas, vocalizações) e com objetos do cotidiano (panelas, potes, colheres, caixas, garrafas). O fundamental é a intencionalidade pedagógica, não a sofisticação dos materiais.

TRADICIONALISMO E RESISTÊNCIA METODOLÓGICA

Ainda persiste uma visão tradicionalista do ensino de música como treino técnico, leitura de partituras, repetição mecânica e disciplina rígida. Essa visão é inadequada e mesmo prejudicial para a primeira infância, pois sufoca a espontaneidade, a exploração e o prazer. É necessário superar essa herança e adotar abordagens ativas, lúdicas e centradas na criança. Isso exige não apenas formação dos educadores, mas também uma mudança cultural profunda nas escolas e na sociedade.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

FORMAÇÃO DE REPERTÓRIO

Outro desafio é a disponibilidade de um repertório adequado para a musicalização infantil. Muitas canções tradicionais contêm letras com preconceitos, violência, visões distorcidas da infância ou ideologias ultrapassadas. O profissional precisa ter autonomia para selecionar, adaptar e até recriar o repertório, privilegiando canções que respeitem a criança, valorizem a diversidade, expressem afetos positivos e abordem temas relevantes para seu desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, é importante ampliar o repertório para além das cantigas infantis clássicas. Música popular de qualidade, canções de diferentes regiões e culturas, peças instrumentais, música clássica com elementos acessíveis à criança, canções em outras línguas – tudo isso amplia o horizonte musical e cultural da criança, preparando-a para uma escuta mais aberta e reflexiva.

RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS PARA EDUCADORES E FAMÍLIAS

- Cantar diariamente com a criança, em momentos previsíveis da rotina.
- Oferecer oportunidades para a criança explorar livremente instrumentos e objetos sonoros.
- Alternar momentos de música ativa (cantar, dançar, tocar) com momentos de escuta atenta (ouvir uma peça instrumental, identificar sons do ambiente).
- Valorizar a produção espontânea da criança – uma cantiga inventada, uma dança original, uma batida diferente – sem correção ou julgamento técnico.
- Construir instrumentos simples com materiais recicláveis e utilizá-los em atividades coletivas.
- Dançar com a criança, sem se preocupar com a performance estética.
- Gravar as produções musicais da criança e ouvi-las junto com ela, valorizando sua autoria.
- Frequentar apresentações musicais adequadas à idade – concertos infantis, espetáculos de teatro musical, saraus comunitários.
- Diversificar o repertório sonoro: diferentes gêneros, diferentes culturas, diferentes épocas.
- Nunca forçar a participação da criança que não está interessada no momento; oferecer alternativas e convidar novamente em outro dia.
- Lembrar que o principal instrumento musical é o corpo – e que ele está sempre disponível.

Essas práticas, quando incorporadas naturalmente ao dia a dia, potencializam o desenvolvimento cognitivo, linguístico, socioemocional, motor e criativo da criança, consolidando a

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

música como um eixo estruturante da educação infantil.

CONCLUSÃO

A musicalização infantil não se sustenta na transmissão de conteúdos teóricos ou no treino de habilidades técnicas, mas na qualidade da presença do adulto como parceiro de brincadeira. Quando o adulto assume o papel de mediador – cantando, dançando, explorando sons e valorizando o processo criativo da criança – ele promove um ambiente de segurança, afeto e descoberta, condições essenciais para o desenvolvimento integral. Por outro lado, a postura de instrutor, centrada na correção e no desempenho, sufoca a espontaneidade e pode transformar a música, que deveria ser fonte de prazer, em obrigação ou fonte de frustração.

Portanto, o grande instrumento de musicalização não é o piano ou o violão, mas o próprio adulto disposto a brincar. Cantar fora do tom, dançar sem coreografia, imitar os gestos da criança e rir junto com ela são ações muito mais transformadoras do que qualquer método formal. A conclusão é clara: formar mediadores – e não instrutores – é o verdadeiro caminho para que a música se enraíze como linguagem viva na primeira infância, nutrindo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social com leveza, criatividade e vínculo humano.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. de. *Ensaio sobre a música brasileira*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1962.

BELLOCHIO, C. R. *Educação musical e cidadania: um olhar para a infância*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. (3 volumes).

BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BRITO, T. A. de. *Um jogo chamado música: escuta, experiência e criação*. São Paulo: Petrópolis, 2012.

FONTERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

GAINZA, V. H. de. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

JEANDOT, N. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1997.

KOELLREUTTER, H. J. *Educação musical: uma introdução*. Curitiba: Editora da UFPR, 1984.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

LOUREIRO, A. M. A. *O ensino da música na escola fundamental*. Campinas: Papirus, 2003.

MATEIRO, T. *A educação musical nas séries iniciais: olhares e práticas*. Florianópolis: Editora da UDESC, 2008.

NOGUEIRA, M. A. *Música, infância e formação de professores*. Goiânia: Editora da UFG, 2011.

QUEIROZ, L. R. S. *Educação musical e diversidade: repensando práticas pedagógicas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SOUZA, J. (Org.). *Música, educação e cultura*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

BRINCAR INTENCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Autor(a): Maria Daiane de Lima Barbosa[2]

Resumo: O presente artigo aborda a importância do brincar intencional na Educação Infantil como prática pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança nos aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. Considera-se que o brincar, quando planejado e mediado pelo professor, ultrapassa o caráter recreativo e torna-se uma estratégia educativa significativa no processo de ensino e aprendizagem. O objetivo deste estudo é analisar as contribuições do brincar intencional no contexto da Educação Infantil, destacando sua relevância para a construção da autonomia, da criatividade e das interações sociais das crianças. A metodologia utilizada consiste em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, realizada a partir da análise de produções científicas relacionadas ao tema. Os resultados apontam que o brincar intencional favorece a participação ativa da criança, amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o desenvolvimento das habilidades essenciais na primeira infância. Além disso, evidencia-se a importância do papel do professor como mediador das experiências lúdicas, organizando práticas pedagógicas que respeitem as necessidades e os interesses infantis. Conclui-se que o brincar intencional constitui um elemento fundamental para a promoção de uma aprendizagem significativa na Educação Infantil.

Palavras-chave: Brincar Intencional; Educação Infantil; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma etapa fundamental no desenvolvimento da criança, sendo o brincar uma das principais formas de aprendizagem nessa fase da vida. Nesse contexto,

2 Pedagoga formada pela UNIVESP, especialista em Educação Especial e professora da rede municipal de São Paulo. Pesquisadora das infâncias, acredita no brincar, nas interações e nas pequenas descobertas cotidianas como caminhos sensíveis de aprendizagem.

ISSN 2675-6757

o brincar intencional destaca-se como prática pedagógica planejada e mediada pelo professor, possibilitando experiências significativas que favorecem o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. Mais do que uma atividade recreativa, o brincar assume função educativa, contribuindo para a construção da autonomia, da criatividade e das interações sociais no ambiente escolar.

As discussões sobre a ludicidade na Educação Infantil têm ganhado destaque nas pesquisas educacionais contemporâneas, especialmente diante da necessidade de práticas pedagógicas mais participativas e centradas na criança. O brincar intencional possibilita que o aluno explore o ambiente, expresse sentimentos, desenvolva a imaginação e construa conhecimentos por meio das experiências vividas. Dessa forma, o professor assume papel essencial como mediador das atividades lúdicas, organizando situações de aprendizagem que respeitem as necessidades e os interesses infantis.

Além disso, documentos educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecem o brincar como um dos direitos de aprendizagem da criança na Educação Infantil. Isso reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem as experiências lúdicas como parte do processo educativo. Assim, o brincar intencional torna-se um elemento indispensável para a promoção de uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral da criança nos primeiros anos escolares.

Entretanto, apesar de sua relevância, a efetivação do brincar intencional ainda enfrenta desafios no contexto escolar. Entre eles, destacam-se a valorização excessiva de práticas tradicionais de ensino, a limitação de espaços adequados para atividades lúdicas e a falta de formação específica de alguns profissionais para o planejamento de experiências pedagógicas mediadas pelo brincar. Esses fatores podem comprometer a utilização do brincar como ferramenta educativa significativa na Educação Infantil.

A justificativa deste estudo está na necessidade de ampliar as discussões sobre a importância do brincar intencional na Educação Infantil, considerando sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de aprendizagens mais significativas. A pesquisa busca evidenciar a relevância de práticas pedagógicas lúdicas no ambiente escolar, contribuindo para reflexões sobre o papel do professor na organização de experiências educativas que valorizem a infância e o protagonismo infantil.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições do brincar intencional no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Como objetivos

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

específicos, busca-se compreender a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, identificar o papel do professor como mediador das experiências lúdicas e discutir os principais desafios para a implementação do brincar intencional no cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, a partir da análise de produções científicas relacionadas ao tema.

DESENVOLVIMENTO

REFERENCIAL TEÓRICO

O BRINCAR INTENCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O brincar constitui uma das experiências mais significativas da infância, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Na Educação Infantil, o brincar intencional assume papel pedagógico relevante, pois permite que as experiências lúdicas sejam planejadas e mediadas pelo professor de forma educativa. Segundo Kishimoto (2011), a brincadeira, quando integrada às práticas pedagógicas, favorece a construção do conhecimento e amplia as possibilidades de aprendizagem infantil.

Nesse contexto, o brincar deixa de ser compreendido apenas como atividade recreativa e passa a assumir função educativa. A intencionalidade pedagógica presente nas brincadeiras possibilita que as crianças explorem diferentes linguagens, desenvolvam habilidades e construam relações sociais significativas. Brougère (2010) afirma que o brincar é um fenômeno cultural que contribui para a socialização e para a formação da criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil, reforçando sua importância no desenvolvimento infantil. O documento destaca que as experiências lúdicas devem fazer parte do cotidiano escolar de maneira planejada e significativa. Dessa forma, o brincar intencional torna-se elemento fundamental para práticas pedagógicas mais participativas e centradas na criança.

Além disso, o brincar favorece o desenvolvimento da imaginação e da criatividade infantil. Durante as brincadeiras, as crianças recriam situações do cotidiano, expressam sentimentos e elaboram diferentes formas de compreensão da realidade. Vygotsky (1998) destaca que o brincar contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, estimulando a construção do pensamento simbólico.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Outro aspecto importante está relacionado ao desenvolvimento da autonomia infantil. Ao participar de atividades lúdicas, a criança aprende a tomar decisões, resolver conflitos e estabelecer regras de convivência. Essas experiências fortalecem sua capacidade de interação social e de construção da identidade.

A ludicidade também favorece o desenvolvimento da linguagem oral e da comunicação. Durante as brincadeiras, as crianças interagem entre si, compartilham ideias e ampliam seu repertório linguístico. Segundo Oliveira (2019), o brincar constitui um importante espaço de expressão e aprendizagem na infância.

No ambiente escolar, o professor possui papel fundamental na organização das experiências lúdicas. A mediação docente é responsável por transformar o brincar em uma prática pedagógica significativa, alinhada aos objetivos educacionais. Kishimoto (2011) ressalta que a intencionalidade pedagógica diferencia a brincadeira espontânea da brincadeira educativa.

Além disso, o planejamento das atividades lúdicas deve considerar os interesses, as necessidades e as características das crianças. O brincar intencional exige organização do espaço, seleção de materiais adequados e definição de objetivos pedagógicos claros. Esses elementos favorecem experiências mais significativas no cotidiano escolar.

A interação entre as crianças durante as brincadeiras também contribui para o desenvolvimento socioemocional. Ao brincar coletivamente, os alunos aprendem a compartilhar, negociar e respeitar regras, fortalecendo habilidades relacionadas à convivência social. Essas aprendizagens são essenciais para o desenvolvimento integral.

Outro ponto relevante é a relação entre o brincar e a aprendizagem significativa. As experiências lúdicas permitem que a criança construa conhecimentos a partir da exploração e da experimentação. Dessa forma, o aprendizado torna-se mais prazeroso e contextualizado.

A utilização de brinquedos e jogos pedagógicos também contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Esses recursos estimulam a curiosidade, a criatividade e a resolução de problemas. Friedmann (2012) destaca que os brinquedos possuem importante função cultural e educativa no desenvolvimento infantil.

No entanto, a efetivação do brincar intencional ainda enfrenta desafios no contexto escolar. Muitas instituições priorizam práticas pedagógicas tradicionais, reduzindo os espaços destinados às brincadeiras. Essa valorização excessiva de conteúdos formais pode limitar experiências fundamentais para a infância.

Outro desafio está relacionado à formação docente. Muitos professores ainda encontram

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

dificuldades para planejar atividades lúdicas com objetivos pedagógicos claros. Isso evidencia a necessidade de formação continuada voltada às práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Além disso, a infraestrutura escolar pode influenciar diretamente a realização das atividades lúdicas. Espaços inadequados e ausência de materiais dificultam a organização de experiências significativas relacionadas ao brincar. Essas limitações comprometem a qualidade das práticas pedagógicas.

Apesar disso, estudos recentes apontam que o brincar intencional favorece a aprendizagem e o desenvolvimento infantil de maneira ampla. Pesquisas destacam que as experiências lúdicas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças.

Outro aspecto importante é a relação entre o brincar e a cultura infantil. As brincadeiras permitem que as crianças expressem elementos de seu contexto social e cultural, fortalecendo processos de identidade e pertencimento. Isso amplia o significado das experiências vividas no ambiente escolar.

A ludicidade também contribui para o desenvolvimento motor das crianças, especialmente na primeira infância. Jogos, brincadeiras corporais e atividades de movimento favorecem a coordenação motora, o equilíbrio e a percepção espacial. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento integral.

No contexto contemporâneo, o brincar também pode ser articulado às tecnologias digitais, desde que utilizado de forma equilibrada e mediada. Recursos tecnológicos podem complementar experiências lúdicas, ampliando as possibilidades de interação e aprendizagem.

A análise da literatura científica evidencia que o brincar intencional constitui elemento indispensável na Educação Infantil. Sua utilização pedagógica favorece práticas educativas mais significativas, respeitando as especificidades da infância e valorizando o protagonismo infantil.

Além disso, a valorização do brincar na escola contribui para a construção de ambientes educativos mais acolhedores, participativos e humanizados. Isso fortalece a relação entre aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar infantil.

Dessa forma, compreende-se que o brincar intencional não deve ser tratado apenas como atividade complementar, mas como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Sua efetivação depende da articulação entre planejamento, mediação docente e valorização das experiências infantis.

Kishimoto (2011) defende o brincar como prática pedagógica essencial para o desenvolvimento infantil, enfatizando a importância da mediação docente nas experiências lúdicas.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Já Craidy e Kaercher (2001) ampliam essa compreensão ao destacarem o brincar como fenômeno cultural e social, relacionado à construção de significados na infância.

Vygotsky (1998), por sua vez, enfatiza a contribuição do brincar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente na construção do pensamento simbólico. Em contrapartida, Oliveira (2019) focaliza o brincar como espaço de interação, aprendizagem e expressão infantil no cotidiano escolar.

Ao comparar essas perspectivas, observa-se que todos os autores reconhecem o brincar como elemento fundamental no desenvolvimento infantil. Entretanto, diferem quanto ao enfoque teórico, priorizando dimensões culturais, cognitivas, pedagógicas ou sociais relacionadas às experiências lúdicas.

Enquanto Kishimoto (2011) enfatiza a organização pedagógica das brincadeiras, Brougère (2010) destaca os aspectos culturais do brincar. Já Vygotsky (1998) concentra-se no desenvolvimento psicológico, e Oliveira (2019) ressalta as relações entre ludicidade e aprendizagem no ambiente escolar.

Dessa forma, conclui-se que as diferentes perspectivas teóricas se complementam ao compreender o brincar intencional como prática educativa essencial na Educação Infantil. A articulação dessas abordagens fortalece a construção de práticas pedagógicas mais significativas, humanizadas e centradas na criança.

A MEDIAÇÃO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A mediação docente possui papel fundamental na efetivação do brincar intencional na Educação Infantil, pois é por meio da atuação do professor que as experiências lúdicas ganham significado pedagógico. O brincar, quando planejado de forma consciente, possibilita o desenvolvimento de diferentes habilidades relacionadas aos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores da criança. Segundo Kishimoto (2011), a ação pedagógica na Educação Infantil deve valorizar o brincar como eixo estruturante das práticas educativas.

Nesse contexto, o professor deixa de atuar apenas como observador das brincadeiras e assume o papel de mediador das experiências infantis. Sua função consiste em organizar situações de aprendizagem que favoreçam a participação ativa das crianças e estimulem a construção do conhecimento. Essa mediação contribui para tornar o brincar uma prática educativa significativa.

Além disso, a organização dos espaços pedagógicos influencia diretamente a qualidade das experiências lúdicas. Ambientes acolhedores, seguros e planejados favorecem a interação, a

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

criatividade e a autonomia infantil. Horn (2004) destaca que o espaço escolar deve ser pensado como elemento pedagógico, capaz de estimular diferentes formas de aprendizagem.

A disposição dos brinquedos, materiais e recursos também interfere no desenvolvimento das brincadeiras. Quando os materiais estão acessíveis às crianças, elas conseguem explorar o ambiente de forma mais independente, ampliando suas possibilidades de experimentação e descoberta.

Outro aspecto importante é a diversidade de experiências oferecidas às crianças. O professor deve planejar brincadeiras que envolvam diferentes linguagens, movimentos e formas de interação, respeitando as necessidades e os interesses infantis. Essa diversidade contribui para o desenvolvimento integral da criança.

A ludicidade também favorece a construção das relações sociais no ambiente escolar. Durante as brincadeiras coletivas, as crianças aprendem a compartilhar, dialogar, negociar regras e resolver conflitos. Essas experiências fortalecem habilidades relacionadas à convivência social e ao respeito às diferenças.

Segundo Oliveira (2019), as interações estabelecidas durante o brincar constituem importantes oportunidades de aprendizagem na Educação Infantil. A criança aprende não apenas por meio dos conteúdos formais, mas também pelas experiências construídas nas relações com os colegas e com o professor.

Outro ponto relevante é a importância do planejamento pedagógico no brincar intencional. O professor precisa definir objetivos claros para as atividades lúdicas, considerando as possibilidades de aprendizagem que cada brincadeira pode proporcionar. Isso diferencia o brincar espontâneo do brincar organizado pedagogicamente.

Além disso, a observação das crianças durante as brincadeiras é uma prática essencial para o trabalho docente. Por meio dela, o professor consegue identificar interesses, dificuldades e potencialidades infantis, utilizando essas informações para reorganizar as experiências pedagógicas.

A escuta sensível também se destaca como elemento importante na mediação docente. O professor deve considerar as falas, emoções e manifestações das crianças durante o brincar, reconhecendo-as como sujeitos ativos no processo educativo.

A formação continuada dos professores é outro aspecto fundamental para a efetivação do brincar intencional. Muitos profissionais ainda enfrentam dificuldades para compreender o potencial pedagógico das brincadeiras e para planejar experiências lúdicas significativas. Isso evidencia a

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

necessidade de estudos permanentes sobre ludicidade e desenvolvimento infantil.

Além disso, as práticas pedagógicas precisam respeitar as especificidades da infância. A antecipação de conteúdos formais e a valorização excessiva de atividades mecânicas podem comprometer o direito da criança ao brincar e limitar experiências importantes para seu desenvolvimento.

Vygotsky (1998) afirma que o brincar possibilita a construção de aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Durante as brincadeiras, a criança exercita a imaginação, a memória, a atenção e o pensamento simbólico.

Outro aspecto importante é a relação entre o brincar e a construção da autonomia. Ao participar das brincadeiras, as crianças tomam decisões, criam estratégias e desenvolvem maior independência em suas ações. Essas experiências fortalecem a confiança e a autoestima infantil.

A utilização de jogos pedagógicos também contribui para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Esses recursos estimulam a curiosidade, a resolução de problemas e o raciocínio lógico, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Além disso, o brincar favorece a expressão das emoções infantis. Por meio das brincadeiras, as crianças conseguem representar situações vividas, elaborar sentimentos e compreender diferentes experiências do cotidiano. Isso contribui para o desenvolvimento emocional.

Outro ponto relevante é a relação entre brincadeira e cultura. As crianças reproduzem nas brincadeiras elementos do contexto social em que vivem, compartilhando experiências culturais e construindo identidades coletivas. Brougère (2010) destaca que o brincar possui importante dimensão cultural e social.

No contexto contemporâneo, o uso de recursos tecnológicos também pode ser articulado às experiências lúdicas, desde que ocorra de forma equilibrada e mediada pelo professor. Tecnologias digitais podem complementar práticas pedagógicas e ampliar possibilidades de interação e aprendizagem.

Entretanto, a utilização das tecnologias na Educação Infantil exige cuidado para que não substituam as interações presenciais e as experiências concretas fundamentais na infância. O equilíbrio entre atividades digitais e brincadeiras tradicionais é essencial para o desenvolvimento infantil saudável.

A análise da literatura evidencia que o brincar intencional, aliado à mediação docente, favorece práticas pedagógicas mais significativas e humanizadas. A criança passa a ocupar posição central no processo educativo, sendo reconhecida como sujeito ativo na construção do

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

conhecimento.

Além disso, ambientes educativos que valorizam o brincar tornam-se mais acolhedores e participativos, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo experiências de aprendizagem mais prazerosas. Isso contribui para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

Dessa forma, compreende-se que a mediação docente e a organização das experiências lúdicas são elementos indispensáveis para a efetivação do brincar intencional no contexto escolar. Sua valorização contribui para uma prática pedagógica mais reflexiva, inclusiva e centrada nas necessidades da infância.

Kishimoto (2011) enfatiza a importância da organização pedagógica das brincadeiras e do papel do professor como mediador das experiências lúdicas. Já Oliveira (2019) destaca as interações e as relações sociais construídas durante o brincar como elementos fundamentais para a aprendizagem infantil.

Vygotsky (1998), por sua vez, concentra sua análise na contribuição do brincar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente relacionadas à imaginação e ao pensamento simbólico. Em contrapartida, Brougère (2010) compreende o brincar como prática cultural, marcada pelas relações sociais e pelos contextos históricos.

Horn (2004) amplia o debate ao enfatizar a importância dos espaços pedagógicos na Educação Infantil, defendendo que o ambiente escolar também exerce função educativa. Essa perspectiva complementa as discussões de Kishimoto (2011) sobre a organização intencional das práticas pedagógicas.

Ao comparar as contribuições dos autores, observa-se que todos reconhecem o brincar como elemento central na Educação Infantil, embora priorizem diferentes dimensões teóricas, como mediação pedagógica, cultura, desenvolvimento psicológico ou organização do espaço escolar.

Assim, conclui-se que o brincar intencional depende da articulação entre planejamento docente, organização dos espaços, interações sociais e valorização das experiências infantis, constituindo-se como prática essencial para o desenvolvimento integral da criança.

O BRINCAR INTENCIONAL E A CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar intencional na Educação Infantil constitui uma prática pedagógica essencial para a construção de aprendizagens significativas durante a infância. Ao participar de experiências lúdicas organizadas pedagogicamente, a criança desenvolve habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras de maneira integrada. Segundo Wajskop (2009), a brincadeira mediada pelo

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

professor amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a participação ativa da criança no processo educativo.

Nesse contexto, a aprendizagem significativa ocorre quando a criança consegue relacionar suas experiências, emoções e conhecimentos prévios às situações vivenciadas durante as brincadeiras. O brincar possibilita a exploração do ambiente, a resolução de problemas e a construção de sentidos sobre o mundo ao seu redor. Dessa forma, a ludicidade torna-se elemento fundamental no desenvolvimento infantil.

Além disso, o brincar favorece o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Durante as atividades lúdicas, as crianças recriam situações do cotidiano, representam papéis sociais e expressam sentimentos por meio do faz de conta. Vygotsky (1998) destaca que a imaginação construída durante o brincar contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Outro aspecto importante refere-se à construção da autonomia infantil. As brincadeiras permitem que as crianças tomem decisões, façam escolhas e desenvolvam maior independência em suas ações. Essas experiências fortalecem a autoconfiança e contribuem para o desenvolvimento da identidade infantil.

A interação social também ocupa papel central nas experiências lúdicas. Durante as brincadeiras coletivas, as crianças aprendem a compartilhar, negociar regras e resolver conflitos, desenvolvendo habilidades relacionadas à convivência social. Oliveira (2019) ressalta que as interações estabelecidas no brincar favorecem importantes aprendizagens na infância.

No ambiente escolar, a atuação do professor é essencial para garantir a intencionalidade pedagógica das brincadeiras. O docente deve organizar experiências que respeitem as necessidades, os interesses e os direitos das crianças, promovendo situações de aprendizagem significativas. A mediação pedagógica diferencia o brincar educativo da brincadeira realizada apenas de forma espontânea.

Além disso, o planejamento das atividades lúdicas deve considerar os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento integral infantil. O brincar intencional exige organização dos espaços, seleção de materiais adequados e acompanhamento constante das experiências vividas pelas crianças.

Segundo Horn (2004), os espaços escolares exercem importante função educativa, influenciando diretamente as relações, as interações e as aprendizagens infantis. Ambientes organizados de maneira acolhedora e acessível favorecem o protagonismo infantil e estimulam a exploração do ambiente.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Outro ponto relevante é a relação entre brincadeira e linguagem. Durante as atividades lúdicas, as crianças ampliam o vocabulário, desenvolvem a oralidade e fortalecem sua capacidade de comunicação. As interações verbais construídas no brincar favorecem o desenvolvimento da expressão e da compreensão da linguagem.

A ludicidade também contribui para o desenvolvimento motor das crianças. Jogos corporais, brincadeiras de movimento e atividades sensoriais favorecem habilidades relacionadas à coordenação motora, ao equilíbrio e à percepção espacial. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento integral na infância.

Além disso, o brincar permite que a criança compreenda e interprete aspectos do contexto social e cultural em que está inserida. Maluf (2014) afirma que as brincadeiras são práticas culturais construídas socialmente, refletindo experiências e valores compartilhados pelas crianças.

A análise das produções científicas demonstra que o brincar intencional fortalece a aprendizagem significativa justamente por permitir que a criança participe ativamente da construção do conhecimento. O aprendizado ocorre por meio da experiência, da interação e da exploração do ambiente.

Outro aspecto importante refere-se à afetividade presente nas experiências lúdicas. O brincar proporciona prazer, acolhimento e bem-estar, favorecendo vínculos entre crianças, colegas e professores. Esses aspectos emocionais influenciam diretamente o processo de aprendizagem (PIAGET, 1978).

Entretanto, apesar da importância do brincar intencional, ainda existem desafios relacionados à sua efetivação no cotidiano escolar. Muitas instituições continuam priorizando práticas pedagógicas tradicionais, reduzindo os momentos destinados às experiências lúdicas na Educação Infantil.

Além disso, alguns professores enfrentam dificuldades para compreender o brincar como prática pedagógica estruturante, utilizando as brincadeiras apenas como momentos de recreação. Isso evidencia a necessidade de formação continuada voltada à ludicidade e ao desenvolvimento infantil.

Outro desafio está relacionado às condições estruturais das instituições escolares. A ausência de espaços adequados, brinquedos e materiais pedagógicos limita a realização de experiências lúdicas mais diversificadas e significativas para as crianças.

Apesar dessas dificuldades, pesquisas recentes evidenciam que o brincar intencional contribui diretamente para o desenvolvimento das competências previstas nos documentos

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

educacionais voltados à Educação Infantil. A valorização da ludicidade fortalece práticas pedagógicas mais inclusivas, participativas e humanizadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como direito de aprendizagem da criança, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância. Isso demonstra a relevância do brincar no processo educativo contemporâneo.

Outro aspecto importante refere-se ao protagonismo infantil nas experiências lúdicas. Quando a criança participa ativamente das brincadeiras, ela torna-se sujeito de sua própria aprendizagem, construindo conhecimentos a partir das experiências vividas no cotidiano escolar.

A análise teórica realizada neste estudo evidencia que o brincar intencional constitui elemento indispensável para a promoção de aprendizagens significativas na Educação Infantil. Sua valorização favorece o desenvolvimento integral e fortalece experiências educativas mais contextualizadas e participativas.

Além disso, o brincar contribui para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e humanizados, nos quais a criança é reconhecida como sujeito ativo, criativo e participante do processo educativo.

Dessa forma, compreende-se que a ludicidade deve ocupar posição central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, considerando sua importância para o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação integral das crianças.

Kishimoto (2011) enfatiza a importância do brincar intencional como prática pedagógica organizada e mediada pelo professor, destacando sua contribuição para o desenvolvimento integral infantil. Já Oliveira (2019) concentra sua análise nas interações sociais construídas durante as experiências lúdicas, compreendendo o brincar como espaço de aprendizagem e comunicação.

Vygotsky (1998), por sua vez, destaca o brincar como elemento essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente relacionadas à imaginação e ao pensamento simbólico. Em contrapartida, Kramer (2007) analisa o brincar como fenômeno cultural e social, relacionado à construção de significados e identidades na infância.

Horn (2004) amplia as discussões ao enfatizar a importância dos espaços pedagógicos na Educação Infantil, defendendo que o ambiente escolar influencia diretamente as aprendizagens e as interações das crianças. Essa perspectiva complementa as discussões de Kishimoto (2011) sobre a organização das práticas pedagógicas.

Ao comparar as contribuições dos autores, observa-se que todos reconhecem o brincar

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

como elemento essencial no desenvolvimento infantil, embora priorizem diferentes dimensões teóricas, como cultura, desenvolvimento psicológico, interação social ou mediação pedagógica.

Assim, conclui-se que as diferentes perspectivas teóricas se complementam na compreensão do brincar intencional como prática educativa indispensável na Educação Infantil, fortalecendo a construção de experiências pedagógicas mais significativas, humanizadas e centradas na criança.

OBJETO DE ESTUDO

O presente estudo tem como objeto de pesquisa o brincar intencional na Educação Infantil, compreendido como prática pedagógica planejada e mediada pelo professor com objetivos educativos definidos. Diferentemente da brincadeira espontânea, o brincar intencional envolve organização pedagógica, seleção de materiais, planejamento de experiências e mediação docente voltada ao desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, a pesquisa busca compreender de que maneira as experiências lúdicas contribuem para os processos de ensino e aprendizagem na infância, considerando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores.

A investigação parte da compreensão de que o brincar constitui elemento fundamental no desenvolvimento infantil, sendo reconhecido inclusive pelos documentos educacionais brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que estabelece o brincar como um dos direitos de aprendizagem da criança na Educação Infantil. Assim, o estudo delimita-se à análise das contribuições do brincar intencional no contexto escolar, especialmente no que se refere à mediação docente e à organização das práticas pedagógicas voltadas à ludicidade.

O problema de pesquisa está relacionado à necessidade de compreender como o brincar intencional pode favorecer aprendizagens significativas na Educação Infantil e quais desafios ainda dificultam sua efetivação no cotidiano escolar. Apesar do reconhecimento da importância das práticas lúdicas, muitas instituições ainda priorizam métodos tradicionais de ensino, reduzindo os espaços destinados às experiências de brincadeira e limitando o protagonismo infantil no processo educativo.

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar as contribuições do brincar intencional para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se compreender o papel do professor como mediador das experiências lúdicas, identificar os principais desafios para a implementação do brincar intencional nas

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

instituições escolares e refletir sobre a importância das práticas pedagógicas baseadas na ludicidade para o desenvolvimento integral infantil.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada na análise de livros, artigos científicos, documentos educacionais e produções acadêmicas relacionadas ao brincar, à ludicidade e à Educação Infantil. A pesquisa busca reunir contribuições teóricas relevantes para ampliar a compreensão sobre o tema e fortalecer reflexões acerca das práticas pedagógicas voltadas à infância.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada na análise de livros, artigos científicos, documentos educacionais e produções acadêmicas relacionadas ao brincar intencional na Educação Infantil. A escolha desse método ocorreu devido à necessidade de compreender as contribuições teóricas e pedagógicas do brincar no desenvolvimento infantil, considerando diferentes perspectivas de autores que discutem a ludicidade no contexto escolar.

Para a construção da pesquisa, foram selecionadas obras de autores reconhecidos na área da Educação Infantil e da ludicidade, como Kishimoto (2011), Brougère (2010), Vygotsky (1998), Oliveira (2019) e Horn (2004). Também foram analisados documentos oficiais relacionados à Educação Infantil, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por apresentar diretrizes voltadas aos direitos de aprendizagem e ao brincar como prática educativa essencial.

A coleta de dados ocorreu por meio da leitura, seleção e análise de conteúdos que abordassem a relação entre brincar, aprendizagem e desenvolvimento infantil. Foram priorizadas produções científicas que discutissem a mediação docente, a organização dos espaços pedagógicos e a importância das experiências lúdicas no cotidiano escolar. A análise do material permitiu identificar aproximações teóricas, desafios pedagógicos e contribuições do brincar intencional para o processo educativo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, uma das principais dificuldades encontradas esteve relacionada à diversidade de abordagens sobre o brincar na Educação Infantil. Alguns autores priorizam aspectos culturais e sociais das brincadeiras, enquanto outros enfatizam dimensões cognitivas, emocionais ou pedagógicas. Essa variedade exigiu análise cuidadosa das diferentes perspectivas teóricas, buscando estabelecer relações entre os conceitos discutidos.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o brincar intencional possui papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. As produções analisadas apontam que as experiências lúdicas favorecem a aprendizagem significativa, estimulam a criatividade, fortalecem as interações sociais e contribuem para o desenvolvimento da autonomia infantil. Kishimoto (2011) destaca que a brincadeira planejada pedagogicamente amplia as possibilidades de construção do conhecimento na infância.

Além disso, observou-se que a mediação do professor exerce influência direta na qualidade das experiências lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil. A atuação docente é responsável por organizar ambientes, selecionar materiais e planejar situações que favoreçam o protagonismo infantil. Dessa forma, o brincar intencional diferencia-se da brincadeira espontânea por apresentar objetivos educativos definidos.

Outro resultado identificado refere-se à importância da organização dos espaços escolares. Horn (2004) afirma que o ambiente pedagógico influencia diretamente as interações e aprendizagens infantis. A pesquisa demonstrou que espaços acolhedores, acessíveis e organizados favorecem experiências mais significativas relacionadas ao brincar e à exploração do ambiente.

As análises também evidenciaram que o brincar contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme apontado por Vygotsky (1998). Durante as brincadeiras, as crianças desenvolvem imaginação, memória, atenção e pensamento simbólico, aspectos fundamentais para o processo de aprendizagem e socialização.

Brougère (2010), por sua vez, enfatiza a dimensão cultural do brincar, compreendendo as brincadeiras como práticas sociais construídas historicamente. A pesquisa demonstrou que as crianças reproduzem, reinterpretam e compartilham elementos culturais durante as atividades lúdicas, fortalecendo processos de identidade e pertencimento social.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa refere-se às interações sociais promovidas pelo brincar. Oliveira (2019) destaca que as experiências lúdicas favorecem a comunicação, a cooperação e a resolução de conflitos entre as crianças. Essas aprendizagens sociais são essenciais para o desenvolvimento integral na Educação Infantil.

A análise das produções científicas também permitiu identificar desafios relacionados à efetivação do brincar intencional no cotidiano escolar. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades para planejar atividades lúdicas com objetivos pedagógicos claros, especialmente devido à ausência de formação continuada específica na área da ludicidade e do desenvolvimento

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

infantil.

Além disso, observou-se que algumas instituições escolares ainda priorizam práticas tradicionais de ensino, reduzindo o tempo destinado às brincadeiras e valorizando excessivamente atividades mecanizadas e conteúdos formais. Essa realidade pode comprometer o direito da criança ao brincar e limitar experiências fundamentais para seu desenvolvimento.

Outro fator identificado refere-se às limitações estruturais das escolas, como ausência de espaços adequados e insuficiência de materiais pedagógicos. Essas dificuldades interferem diretamente na organização das experiências lúdicas e na qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

Apesar desses desafios, os resultados da pesquisa demonstram que o brincar intencional possui grande potencial educativo quando planejado de forma consciente e mediado adequadamente pelo professor. As experiências lúdicas favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos emocionais, sociais e culturais da infância.

Dessa forma, a pesquisa permitiu concluir que o brincar intencional deve ser compreendido como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Sua valorização contribui para a construção de ambientes educativos mais humanizados, participativos e significativos, respeitando as especificidades e os direitos das crianças no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender a relevância do brincar intencional na Educação Infantil como prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Ao longo do estudo, verificou-se que o brincar, quando planejado e mediado de forma consciente pelo professor, ultrapassa o caráter recreativo e assume importante função educativa, favorecendo aprendizagens relacionadas aos aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. As análises realizadas demonstraram que as experiências lúdicas contribuem significativamente para a construção da autonomia, da criatividade, da interação social e da formação da identidade infantil.

A pesquisa também evidenciou que a efetivação do brincar intencional depende de diferentes fatores, como a formação docente, a organização dos espaços pedagógicos e a valorização das experiências da infância no ambiente escolar. Observou-se que, apesar dos avanços nas discussões sobre a ludicidade na Educação Infantil, ainda existem desafios relacionados à permanência de práticas pedagógicas tradicionais, à limitação de recursos e à

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

insuficiente compreensão do brincar como eixo estruturante do processo educativo. Esses aspectos demonstram a necessidade de investimentos em formação continuada e em práticas pedagógicas mais humanizadas e participativas.

Dessa forma, conclui-se que o brincar intencional deve ocupar posição central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, considerando sua contribuição para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A pesquisa permitiu reconhecer que o brincar constitui um direito da infância e uma importante ferramenta educativa, capaz de promover experiências significativas e fortalecer o protagonismo infantil. Assim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre a importância da ludicidade no contexto escolar e incentive práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

BARROS, Antônio; DUARTE, J. (orgs.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. Editora São Paulo, 2005.

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

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. São Paulo: Cortez, 2007.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

1998.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 2009.

ISSN 2675-6757

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES E DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): Merylane dos Santos Sales[3]

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a importância das interações e das brincadeiras no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, considerando suas contribuições para a construção de conhecimentos, a ampliação das relações sociais e o fortalecimento da autonomia. O estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre o desenvolvimento infantil e em documentos que orientam as práticas pedagógicas nessa etapa educacional. A reflexão analisa o brincar como manifestação cultural e experiência necessária à infância, destacando sua relação com a linguagem, a imaginação, a expressão de sentimentos e a elaboração de significados. Analisa-se também o papel das interações na constituição da identidade infantil e a responsabilidade do professor na organização de ambientes que favoreçam a participação, a descoberta e a aprendizagem. Conclui-se que as experiências lúdicas, quando articuladas à intencionalidade pedagógica e ao respeito às singularidades das crianças, ampliam as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social. Além disso, reconhecer as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil significa assegurar práticas educativas que valorizem o protagonismo infantil e reconheçam a criança como sujeito histórico, social e de direitos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincadeiras; Desenvolvimento; Práticas Pedagógicas.

3 Licenciatura em Pedagogia, UNG – Universidade Guarulhos (2013); Pós-graduação em Alfabetização e Letramento, Faculdade Conchas (2016); Licenciatura em Artes Visuais, FAEP – Faculdade de Educação Paulistana (2022); Licenciatura em Educação Especial, ETEP Centro Universitário (2024).

ISSN 2675-6757

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa um período importante para a formação humana, uma vez que as experiências vivenciadas durante a infância influenciam diretamente a construção da identidade, o desenvolvimento da autonomia e a maneira como a criança estabelece relações com o mundo. Nesse contexto, as interações e as brincadeiras assumem sua relevância, pois possibilitam a exploração do ambiente, a expressão de sentimentos, a construção de conhecimentos e a participação em diferentes situações de aprendizagem.

O conceito contemporâneo da Educação Infantil desmistifica a concepção de uma etapa destinada exclusivamente aos cuidados básicos ou à preparação para o Ensino Fundamental, pois, hoje, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas, reconhecendo que o desenvolvimento ocorre por meio de experiências que articulam conhecimentos, relações sociais e manifestações culturais (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, o brincar não pode ser compreendido apenas como uma atividade recreativa, mas como uma linguagem. A relevância desta investigação está relacionada à necessidade de compreender como as experiências lúdicas e as relações estabelecidas no ambiente escolar contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Embora as brincadeiras estejam presentes no cotidiano das instituições educativas, sua utilização nem sempre contempla as possibilidades de aprendizagem decorrentes da exploração, da imaginação e da convivência. Kishimoto (2011) destaca a importância do jogo, do brinquedo e da brincadeira no contexto educacional, permitindo compreender que essas manifestações apresentam características distintas e desempenham funções relevantes na experiência infantil. Desse modo, torna-se necessário refletir sobre a organização das práticas pedagógicas e sobre a atuação docente na construção de ambientes que respeitem as particularidades da infância.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar as contribuições das interações e das brincadeiras para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, considerando a importância da mediação pedagógica e da organização de experiências educativas adequadas às necessidades infantis. Como objetivos específicos, pretende-se compreender o papel das interações sociais na constituição das aprendizagens e das relações afetivas; investigar a importância das brincadeiras para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da autonomia e das habilidades motoras; e discutir a atuação do professor na organização de práticas pedagógicas que reconheçam o brincar como direito e possibilidade de aprendizagem.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A fundamentação teórica baseia-se nas contribuições de Vygotsky (2007), especialmente no que se refere às relações entre aprendizagem, desenvolvimento e interação social. A perspectiva histórico-cultural permite compreender que as funções psicológicas superiores se desenvolvem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e em suas experiências com o meio sociocultural. Complementarmente, os estudos de Kishimoto (2011) oferecem subsídios para analisar as especificidades do brincar e sua importância nas propostas educativas. Essas contribuições dialogam com a Base Nacional Comum Curricular, que reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil (BRASIL, 2018).

Esta reflexão busca contribuir para a compreensão das interações e das brincadeiras como experiências indispensáveis à formação infantil, considerando que a qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar influencia as oportunidades de aprendizagem e participação das crianças. Nesse sentido, o artigo aborda os fundamentos teóricos do desenvolvimento infantil, as contribuições das experiências lúdicas e a importância da intencionalidade pedagógica, estabelecendo relações entre esses aspectos e os princípios que orientam a Educação Infantil brasileira.

DESENVOLVIMENTO

AS INTERAÇÕES SOCIAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As interações sociais constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil, uma vez que favorecem a construção de conhecimentos, a formação de vínculos afetivos e a ampliação das possibilidades de comunicação. Na Educação Infantil, as relações estabelecidas entre crianças e adultos contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da identidade e das habilidades de convivência. Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio das relações sociais e da mediação cultural, permitindo que a criança desenvolva capacidades que ultrapassam suas possibilidades individuais de realização.

A investigação dessa temática fundamentou-se em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, mediante a análise de produções teóricas e documentos educacionais que discutem o desenvolvimento infantil. A interpretação desses referenciais possibilitou compreender que as experiências de convivência não representam apenas momentos de socialização, mas oportunidades de aprendizagem que envolvem aspectos cognitivos, emocionais e culturais. A Base

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Nacional Comum Curricular reconhece as interações como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, ressaltando sua importância na organização das práticas pedagógicas (BRASIL, 2018).

AS BRINCADEIRAS COMO EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

As brincadeiras representam experiências necessárias na infância, pois possibilitam a exploração do ambiente, a elaboração de conhecimentos e o desenvolvimento de diferentes formas de expressão. De acordo com Kishimoto (2011), o jogo, o brinquedo e a brincadeira apresentam características específicas que precisam ser consideradas na organização das propostas educacionais. Nessa perspectiva, o brincar constitui uma manifestação cultural que permite à criança interpretar acontecimentos, desenvolver a imaginação e estabelecer relações entre suas experiências e a realidade.

A análise bibliográfica realizada permitiu identificar contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social. Vygotsky (2007) compreende a brincadeira como uma experiência relevante para o desenvolvimento infantil, especialmente por favorecer a representação simbólica e a construção de significados. A partir dessa fundamentação, compreende-se que as atividades lúdicas não devem ser utilizadas exclusivamente como instrumentos de transmissão de conteúdos, mas reconhecidas como experiências que possuem valor educativo próprio.

A MEDIAÇÃO DOCENTE E OS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A mediação docente constitui um aspecto indispensável à organização de práticas educativas que reconheçam as interações e as brincadeiras como experiências fundamentais para o desenvolvimento integral. O professor desempenha a função de planejar situações de aprendizagem, organizar os ambientes e acompanhar as manifestações infantis, considerando as necessidades e os conhecimentos apresentados pelas crianças. A perspectiva de Vygotsky (2007) contribui para compreender que a intervenção pedagógica pode ampliar as possibilidades de desenvolvimento quando favorece a construção de conhecimentos por meio das relações sociais.

Metodologicamente, o presente estudo foi desenvolvido a partir da análise qualitativa de referenciais bibliográficos e documentos normativos relacionados à Educação Infantil. O procedimento consistiu na articulação de três dimensões de análise: a influência das relações sociais no desenvolvimento, as contribuições das experiências lúdicas e a importância da atuação docente. A investigação não envolveu observação de campo ou aplicação de instrumentos com

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

crianças, sendo os exemplos práticos apresentados como possibilidades de intervenção pedagógica fundamentadas na literatura examinada.

A aplicação desses conhecimentos ao cotidiano escolar envolve o planejamento de propostas diversificadas, a organização de espaços acessíveis e a observação sistemática das aprendizagens. Os registros pedagógicos permitem acompanhar os avanços individuais e coletivos, oferecendo subsídios para a reorganização das atividades. Conforme estabelece a Lei nº 9.394/1996, a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem finalidade de promoção (BRASIL, 1996). Assim, a observação assume caráter formativo, contribuindo para decisões pedagógicas mais adequadas às necessidades infantis.

REFERENCIAL TEÓRICO

AS INTERAÇÕES SOCIAIS COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento infantil constitui um processo complexo, marcado pela articulação entre fatores biológicos, culturais, históricos e sociais que influenciam a maneira como a criança compreende a realidade e estabelece relações com o ambiente. Durante os primeiros anos de vida, as experiências de convivência assumem importância significativa, pois possibilitam a construção de vínculos, a ampliação das formas de comunicação e a apropriação de conhecimentos produzidos socialmente. Na Educação Infantil, essas experiências adquirem uma dimensão pedagógica específica, considerando que a instituição educativa representa um espaço de encontro entre diferentes histórias, culturas, modos de expressão e possibilidades de aprendizagem.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) oferece contribuições fundamentais para a compreensão desse processo ao considerar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está relacionado às experiências sociais e à mediação cultural. Nessa abordagem, a aprendizagem não corresponde exclusivamente à aquisição individual de informações, mas envolve a participação do sujeito em relações nas quais são compartilhados conhecimentos, instrumentos e significados. Desse modo, a convivência com outras crianças e adultos possibilita a ampliação das capacidades de pensamento, comunicação e resolução de problemas, uma vez que diferentes experiências promovem oportunidades de elaboração e transformação dos conhecimentos anteriormente construídos.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Um conceito relevante nessa discussão é o de zona de desenvolvimento proximal, apresentado por Vygotsky (2007), que permite compreender a diferença entre aquilo que a criança consegue realizar independentemente e aquilo que pode desenvolver mediante a orientação de um adulto ou a colaboração de parceiros mais experientes. Na realidade da Educação Infantil, essa concepção contribui para a organização de situações pedagógicas desafiadoras, nas quais as crianças encontram oportunidades de superar dificuldades, experimentar estratégias e ampliar progressivamente suas possibilidades de atuação. Entretanto, a mediação não deve ser confundida com a realização das atividades pelo adulto, pois sua finalidade consiste em oferecer condições para que a criança desenvolva recursos próprios de pensamento e ação.

As interações entre crianças também apresentam características específicas que precisam ser reconhecidas no planejamento educacional. Diferentemente das relações estabelecidas com os adultos, a convivência entre pares favorece situações de negociação, compartilhamento de interesses e elaboração conjunta de soluções. Ao participar de experiências coletivas, a criança entra em contato com opiniões distintas, aprende a comunicar suas necessidades e começa a compreender que suas escolhas produzem consequências nas relações com os demais. Esse processo não acontece de maneira uniforme ou imediata, pois envolve conflitos, aproximações, divergências e descobertas que fazem parte da construção das competências sociais.

Nesse contexto, os conflitos cotidianos não devem ser interpretados somente como comportamentos inadequados, mas como situações que podem favorecer aprendizagens relacionadas à convivência. Disputas por brinquedos, divergências sobre regras e dificuldades para compartilhar materiais constituem acontecimentos frequentes na infância e exigem intervenções pedagógicas sensíveis às necessidades dos envolvidos. A atuação docente deve possibilitar que as crianças expressem seus sentimentos, reconheçam diferentes perspectivas e participem da construção de alternativas para os problemas apresentados. Assim, a resolução de conflitos assume uma dimensão educativa, contribuindo para a formação de atitudes de respeito, cooperação e responsabilidade nas relações interpessoais.

A construção dos vínculos afetivos também merece atenção, porque a segurança emocional influencia a disposição da criança para explorar situações desconhecidas e estabelecer novas relações. O acolhimento, a previsibilidade de determinadas rotinas e a disponibilidade dos adultos para compreender manifestações infantis contribuem para a constituição de um ambiente de confiança. Isso não significa eliminar desafios ou impedir experiências de frustração, mas garantir que as crianças encontrem apoio para enfrentar acontecimentos que ainda não conseguem

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

compreender ou administrar autonomamente. Dessa forma, a qualidade das relações educativas está vinculada à capacidade institucional de articular cuidado, respeito e participação.

As diferenças culturais presentes no ambiente escolar ampliam as possibilidades de aprendizagem coletiva. Crianças pertencentes a distintos contextos familiares e sociais chegam às instituições com repertórios diversos de linguagem, hábitos, conhecimentos e experiências. A valorização dessa pluralidade permite que o cotidiano educativo seja organizado sem estabelecer um modelo único de infância ou desconsiderar as particularidades dos sujeitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam a construção de propostas que respeitem as identidades e as manifestações culturais, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da experiência educacional (BRASIL, 2009).

A linguagem desempenha papel central nesse processo, pois possibilita à criança comunicar desejos, organizar pensamentos, compartilhar acontecimentos e participar de práticas sociais. Entretanto, a comunicação infantil não se restringe à expressão oral, abrangendo gestos, movimentos, desenhos, expressões corporais e outras manifestações simbólicas. A escuta pedagógica dessas diferentes linguagens permite compreender os interesses infantis e identificar possibilidades de intervenção que não seriam percebidas apenas mediante atividades verbalizadas. Sob essa perspectiva, reconhecer a criança como interlocutora significa considerar que suas manifestações possuem sentidos próprios e precisam participar da organização das experiências educativas.

Assim, as interações sociais constituem condições fundamentais para o desenvolvimento infantil, envolvendo dimensões que ultrapassam a simples convivência em um mesmo espaço. Sua contribuição está relacionada às oportunidades de construção de vínculos, ampliação das linguagens, elaboração de conhecimentos e participação em situações coletivas. Ao reconhecer essas relações como parte do processo educativo, a Educação Infantil fortalece uma concepção de aprendizagem que considera a criança em sua integralidade, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento e valorizando as experiências produzidas nas relações humanas.

AS BRINCADEIRAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO, MOTOR E SOCIAL

As brincadeiras representam uma das principais formas de participação da criança na vida cultural, constituindo experiências por meio das quais são elaboradas interpretações sobre acontecimentos, objetos e relações presentes no cotidiano. Ao brincar, a criança não se limita a reproduzir situações observadas, pois transforma elementos da realidade, combina conhecimentos

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

e constrói possibilidades imaginárias que expressam sua maneira particular de compreender o mundo. Essa característica evidencia a complexidade das experiências lúdicas e demonstra que o brincar possui valor próprio, independentemente da existência de resultados pedagógicos previamente determinados.

Kishimoto (2011) destaca a importância do brinquedo e da brincadeira no campo educacional, uma vez que o brinquedo pode assumir diferentes significados conforme os contextos culturais e as formas de utilização, enquanto as brincadeiras envolvem processos de criação, representação e participação que não se encontram necessariamente subordinados a regras rígidas. Os jogos frequentemente apresentam estruturas e convenções compartilhadas entre os participantes. Essas distinções permitem compreender que as experiências lúdicas não constituem uma categoria homogênea, sendo necessário considerar suas características e as possibilidades educativas que oferecem.

No desenvolvimento cognitivo, as brincadeiras favorecem situações que exigem observação, elaboração de hipóteses, estabelecimento de relações e experimentação de estratégias. Quando uma criança organiza objetos segundo determinadas características, constrói estruturas com peças ou procura soluções para desafios presentes em um jogo, mobiliza processos de atenção, memória, comparação e raciocínio. Essas experiências possibilitam o contato com relações de quantidade, tamanho, posição e sequência, contribuindo para a construção de conhecimentos que posteriormente poderão ser ampliados em diferentes situações educativas. Entretanto, seu valor não depende da antecipação de conteúdos escolares formais, mas das oportunidades de investigação e descoberta que proporcionam.

As brincadeiras simbólicas são relevantes para o desenvolvimento da imaginação e do pensamento representativo. Nas situações de faz de conta, objetos podem adquirir funções diferentes daquelas utilizadas habitualmente, enquanto personagens e acontecimentos são construídos a partir de experiências reais ou imaginárias. Uma caixa pode transformar-se em veículo, uma cadeira pode representar um consultório e diferentes materiais podem integrar cenários inventados pelas crianças. Para Vygotsky (2007), a brincadeira constitui um importante contexto de desenvolvimento, no qual a criança estabelece relações entre significados, ações e regras de comportamento, ampliando possibilidades de autorregulação e atuação simbólica.

Esse processo também contribui para o desenvolvimento da linguagem, principalmente quando as crianças atribuem papéis, elaboram diálogos e constroem narrativas durante as brincadeiras. Ao representar situações familiares, profissionais ou comunitárias, a criança

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

experimenta diferentes formas de comunicação e amplia seu repertório de palavras e expressões. As narrativas produzidas nesses contextos podem apresentar acontecimentos imaginários, personagens inventados e relações temporais que exigem organização do pensamento. Dessa maneira, a linguagem se desenvolve vinculada às necessidades comunicativas que surgem das próprias experiências infantis, e não exclusivamente por meio de exercícios formais de repetição.

No campo afetivo, as brincadeiras oferecem possibilidades de expressão e elaboração de experiências emocionais. Sentimentos como alegria, medo, insegurança e frustração podem aparecer nas representações infantis, permitindo que a criança atribua sentidos a acontecimentos que vivencia. Entretanto, essas manifestações não devem ser interpretadas automaticamente como indicadores de problemas emocionais específicos, pois uma mesma brincadeira pode apresentar significados distintos conforme o contexto. A observação docente precisa considerar o conjunto das experiências infantis, evitando interpretações precipitadas ou intervenções que desconsiderem a liberdade de criação.

O desenvolvimento motor também encontra nas atividades lúdicas oportunidades relevantes de ampliação das habilidades corporais. Brincadeiras que envolvem correr, saltar, equilibrar-se, transportar objetos, manipular materiais e explorar diferentes superfícies favorecem o conhecimento das possibilidades e dos limites do próprio corpo. Essas experiências contribuem para o aperfeiçoamento da coordenação motora, da orientação espacial e do controle dos movimentos. As propostas que utilizam materiais de diferentes formatos e texturas também ampliam as experiências sensoriais, permitindo que as crianças desenvolvam formas diversificadas de exploração e expressão corporal.

É importante considerar que as experiências motoras não devem ser organizadas a partir de expectativas uniformes de desempenho. Cada criança apresenta características próprias, determinadas por seu percurso de desenvolvimento e pelas oportunidades de participação anteriormente vivenciadas. Dessa maneira, os desafios corporais precisam oferecer diferentes possibilidades de realização, respeitando as condições individuais e garantindo a participação de crianças com deficiência ou outras necessidades específicas de acessibilidade. A adequação dos materiais, dos espaços e das estratégias pedagógicas favorece uma experiência lúdica inclusiva, na qual o movimento seja compreendido como possibilidade de expressão e não como instrumento de comparação entre desempenhos.

As brincadeiras coletivas contribuem para a compreensão de regras, a construção de acordos e o reconhecimento das necessidades dos demais participantes. Nessas situações, as

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

crianças são convidadas a ajustar suas ações às decisões do grupo, negociar mudanças e lidar com acontecimentos inesperados. A participação em jogos compartilhados permite experimentar responsabilidades e compreender que as regras podem apresentar diferentes origens, inclusive sendo elaboradas pelas próprias crianças. Essa possibilidade amplia o sentido de participação e demonstra que a aprendizagem das relações sociais está vinculada às experiências concretas de convivência.

A BNCC reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assegurando às crianças oportunidades de vivenciar experiências lúdicas em diferentes espaços, tempos e formas de organização. O documento também estabelece cinco campos de experiências que orientam a organização curricular, contemplando as relações sociais, o corpo, as manifestações artísticas, a linguagem e a exploração do mundo físico e sociocultural (BRASIL, 2018).

A utilização de materiais não estruturados constitui uma possibilidade de enriquecimento das experiências lúdicas. Elementos como tecidos, caixas, recipientes, blocos, folhas e objetos de diferentes formatos podem adquirir múltiplas funções durante as explorações, estimulando a criatividade e a elaboração de soluções próprias. Ao contrário dos materiais destinados a uma única finalidade, esses recursos permitem diferentes combinações e interpretações, favorecendo a iniciativa infantil. Sua utilização, contudo, exige seleção cuidadosa, observando aspectos relacionados à segurança, à faixa etária e às condições de acessibilidade.

Outro elemento importante refere-se à questão do tempo necessário para que as brincadeiras se desenvolvam. A organização de rotinas excessivamente fragmentadas pode interromper processos de investigação e criação, limitando as possibilidades de aprofundamento das experiências. Algumas situações lúdicas exigem continuidade, pois as crianças precisam de oportunidades para estabelecer acordos, modificar estratégias e desenvolver narrativas mais elaboradas. Reconhecer essa necessidade implica compreender que o tempo pedagógico não deve ser determinado exclusivamente pela quantidade de atividades realizadas, mas também pela qualidade das experiências construídas.

Assim, as brincadeiras apresentam contribuições fundamentais para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, articulando processos cognitivos, afetivos, motores e sociais em experiências que possuem sentido para as crianças. Sua presença na Educação Infantil deve ser assegurada como direito e reconhecida como manifestação legítima da infância, sem restringir sua importância à obtenção de resultados mensuráveis. O desafio educacional está em garantir

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

condições para que o brincar aconteça de maneira diversificada, acessível e significativa, preservando a iniciativa infantil e ampliando as possibilidades de participação cultural.

A MEDIAÇÃO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A efetivação de propostas educativas fundamentadas nas interações e nas brincadeiras exige uma compreensão consistente acerca da função docente na Educação Infantil. O professor atua como responsável pela organização de condições que favoreçam experiências de aprendizagem, considerando os conhecimentos prévios das crianças, suas necessidades de desenvolvimento e as características do contexto sociocultural em que estão inseridas. Essa responsabilidade envolve decisões pedagógicas relacionadas ao planejamento, à seleção de materiais, à organização dos espaços e à construção de estratégias de acompanhamento, sem desconsiderar a participação infantil na definição dos percursos educativos.

A intencionalidade pedagógica constitui um elemento central desse trabalho, pois diferencia a organização educativa de uma simples reunião de atividades desconectadas. Planejar com intencionalidade significa estabelecer propósitos coerentes com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, prever condições adequadas de participação e acompanhar os processos que surgem durante as experiências. Entretanto, a existência de objetivos pedagógicos não implica determinar antecipadamente todas as ações das crianças. O planejamento precisa apresentar flexibilidade suficiente para incorporar interesses inesperados, perguntas espontâneas e possibilidades de investigação que emergem no cotidiano.

A concepção de mediação presente na abordagem histórico-cultural contribui para compreender a importância da atuação docente na ampliação das experiências infantis. A partir das contribuições de Vygotsky (2007), é possível considerar que as intervenções educativas favorecem o desenvolvimento quando estabelecem relações entre os conhecimentos já construídos e novas possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, a participação do professor pode ocorrer por meio da apresentação de desafios, da disponibilização de instrumentos culturais, da formulação de perguntas e do incentivo à colaboração. A qualidade dessas intervenções depende da observação das necessidades efetivas das crianças e da capacidade de reconhecer os momentos em que a atuação adulta se faz necessária.

Um dos aspectos mais relevantes da prática pedagógica consiste na organização dos ambientes educativos. Espaços acessíveis, diversificados e adequados às características das crianças ampliam suas possibilidades de escolha e exploração. A disposição de materiais ao

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

alcance infantil, a existência de áreas destinadas a diferentes experiências e a possibilidade de reorganizar elementos do ambiente contribuem para a construção da autonomia. Além disso, espaços que permitem atividades individuais e coletivas favorecem distintos modos de participação, respeitando crianças que demonstram preferências ou necessidades diferentes diante das propostas apresentadas.

A organização dos ambientes deve considerar que os espaços educativos ultrapassam os limites da sala de referência. Pátios, jardins, áreas externas e outros ambientes disponíveis na instituição oferecem possibilidades de investigação que envolvem elementos naturais, deslocamentos corporais e observação de acontecimentos cotidianos. O contato com diferentes materiais, superfícies e fenômenos permite que as crianças formulem perguntas e construam explicações iniciais sobre o mundo. Nesse contexto, o professor pode ampliar as experiências mediante propostas que favoreçam a curiosidade, sem transformar toda descoberta espontânea em uma atividade formalizada.

A participação infantil nas decisões cotidianas representa outra dimensão importante da prática pedagógica. Permitir que as crianças expressem preferências sobre materiais, temas de investigação e organização de determinadas experiências contribui para o desenvolvimento da autonomia e do sentimento de pertencimento. Essa participação, entretanto, não elimina a responsabilidade do professor na condução do trabalho educativo. Trata-se de construir relações nas quais a autoridade pedagógica seja exercida com respeito, escuta e responsabilidade, reconhecendo que as crianças possuem conhecimentos e perspectivas que precisam ser considerados.

A documentação pedagógica também desempenha função significativa no acompanhamento das aprendizagens. Registros escritos, produções infantis, fotografias autorizadas e observações sistemáticas podem oferecer informações relevantes sobre os interesses, as estratégias e os progressos apresentados pelas crianças. A análise desses materiais permite compreender como determinadas experiências se desenvolvem e quais aspectos precisam ser reorganizados. Diferentemente de uma avaliação centrada exclusivamente nos resultados finais, a documentação valoriza os percursos de aprendizagem, possibilitando identificar mudanças nas formas de participação, comunicação e resolução de desafios.

Nesse sentido, a avaliação na Educação Infantil deve considerar as especificidades dessa etapa educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, em seu artigo 31, que a avaliação deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

crianças, sem finalidade de promoção, inclusive para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). Essa determinação reforça a necessidade de procedimentos avaliativos que respeitem os processos individuais e evitem práticas classificatórias. Avaliar, nessa perspectiva, significa reunir informações para compreender o desenvolvimento infantil e aperfeiçoar as condições educativas oferecidas pela instituição.

A articulação entre planejamento e avaliação torna-se especialmente relevante quando os registros realizados durante as experiências são utilizados para orientar novas propostas. Ao observar que determinado grupo demonstra interesse pela construção de estruturas, por exemplo, o professor pode ampliar os materiais disponíveis, introduzir novas possibilidades de exploração e favorecer situações que envolvam equilíbrio, comparação e organização espacial. Caso as crianças manifestem curiosidade sobre fenômenos naturais, podem ser desenvolvidas experiências de observação, investigação e registro por diferentes linguagens. Esses encaminhamentos demonstram que o planejamento pode ser continuamente reconstruído a partir das manifestações infantis, sem perder sua fundamentação pedagógica.

A inclusão educacional constitui uma responsabilidade inseparável da organização dessas práticas. Reconhecer as diferenças individuais exige identificar barreiras que dificultam a participação de determinadas crianças e desenvolver estratégias para sua superação. A utilização de recursos acessíveis, a adaptação dos ambientes, a diversificação das formas de comunicação e a flexibilização das propostas podem contribuir para ampliar as oportunidades de aprendizagem. Entretanto, a inclusão não deve ser compreendida apenas como uma adequação destinada a situações específicas, mas como um princípio que orienta a construção de experiências capazes de acolher diferentes características e necessidades.

Outro aspecto relacionado à qualidade do trabalho pedagógico corresponde à aproximação entre a instituição educativa e as famílias. O diálogo com os responsáveis possibilita conhecer elementos importantes das experiências infantis e compreender particularidades que influenciam sua participação no cotidiano escolar. Essa relação precisa ser construída com respeito às diferentes configurações familiares, evitando julgamentos baseados em padrões únicos de organização doméstica. As informações compartilhadas podem contribuir para a continuidade dos cuidados, para a compreensão de determinadas necessidades e para o fortalecimento de relações de confiança entre os sujeitos envolvidos na educação das crianças.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

OBJETO DE ESTUDO

O presente estudo tem como objeto de investigação as interações sociais e as brincadeiras como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, considerando suas contribuições para os aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais. A pesquisa concentra-se na compreensão de como essas experiências, quando articuladas à intencionalidade pedagógica, favorecem a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da autonomia e a participação das crianças no ambiente educativo.

A escolha desse objeto justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre o papel das experiências lúdicas e das relações interpessoais no processo de aprendizagem infantil. Embora as brincadeiras integrem o cotidiano das instituições educacionais, sua importância nem sempre é reconhecida em toda a sua dimensão formativa. A problemática que orienta a investigação consiste em compreender de que maneira as interações e as brincadeiras, mediadas pelas práticas pedagógicas, contribuem para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. Essa questão considera que a simples presença de atividades lúdicas no cotidiano escolar não assegura, isoladamente, experiências educativas significativas, sendo necessário analisar as condições de participação, a organização dos ambientes e a qualidade das intervenções pedagógicas.

Diante dessa problemática, o objetivo geral consiste em analisar as contribuições das interações e das brincadeiras para o desenvolvimento integral da criança. Busca-se compreender a influência das relações sociais na construção das aprendizagens, identificar as possibilidades educativas das brincadeiras e examinar a importância da mediação docente na organização de experiências que valorizem o protagonismo infantil.

A delimitação do tema contempla as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular, que estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes dessa etapa educacional (BRASIL, 2018). A investigação fundamenta-se, ainda, nas contribuições de Vygotsky (2007) e Kishimoto (2011), cujas produções oferecem subsídios para compreender as relações entre desenvolvimento, aprendizagem e experiências lúdicas.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter exploratório, com o propósito de compreender as contribuições das interações e das brincadeiras para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. A obtenção dos dados ocorreu mediante consulta e análise de produções acadêmicas e documentos normativos relacionados ao desenvolvimento infantil, às experiências lúdicas e às práticas pedagógicas. Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica permite examinar conhecimentos anteriormente produzidos, favorecendo a compreensão de diferentes perspectivas teóricas sobre determinado fenômeno.

O procedimento de análise consistiu na organização dos conhecimentos investigados em três eixos: as contribuições das interações sociais para a aprendizagem, a importância das brincadeiras no desenvolvimento infantil e a influência da mediação docente na organização das experiências educativas. A interpretação dessas categorias possibilitou estabelecer relações entre os fundamentos teóricos e suas implicações para o cotidiano escolar. Por se tratar de uma investigação bibliográfica, não foram realizadas entrevistas, observações de campo ou aplicações de questionários, sendo os resultados apresentados a partir da interpretação crítica dos referenciais estudados.

A análise dos referenciais teóricos deixou claro que as interações sociais desempenham função importante no desenvolvimento infantil, especialmente na construção da linguagem, da autonomia e das habilidades de convivência. As contribuições de Vygotsky (2007) permitem compreender que a aprendizagem se constitui nas relações sociais, mediante processos de mediação que favorecem a apropriação de conhecimentos culturais. A partir dessa perspectiva, identificou-se que as situações de cooperação, diálogo e resolução de conflitos apresentam potencial educativo, pois oferecem oportunidades para a criança elaborar diferentes formas de pensamento e participação.

Em relação às brincadeiras, a investigação apontou que as experiências lúdicas favorecem diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, sem que seus efeitos possam ser reduzidos à aquisição de habilidades específicas. Kishimoto (2011) contribuiu para essa compreensão ao demonstrar a diversidade de significados e possibilidades educativas presentes nos jogos, brinquedos e brincadeiras. Entende-se que propostas envolvendo exploração de materiais, representação simbólica e experiências corporais podem ampliar as oportunidades de

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

aprendizagem, sobretudo quando respeitam os interesses das crianças e preservam sua liberdade de criação.

A discussão também deixou clara a necessidade de compreender o desenvolvimento integral como um processo que articula diferentes dimensões da experiência infantil. A Base Nacional Comum Curricular estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento que valorizam a convivência, a exploração, a expressão e o protagonismo das crianças (BRASIL, 2018). A análise desse documento, em diálogo com os referenciais teóricos, permite reconhecer que as experiências educativas não devem fragmentar artificialmente os aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais, pois essas dimensões se relacionam nas situações vivenciadas pelas crianças.

Os resultados da investigação indicam que a simples inclusão de brincadeiras na rotina escolar não assegura, por si só, a qualidade das experiências de aprendizagem. É necessário considerar as condições em que essas atividades são realizadas, especialmente quanto à acessibilidade, à diversidade de materiais e às oportunidades de participação. Dessa relação, infere-se que ambientes pouco flexíveis e propostas padronizadas podem limitar a exploração e a expressão infantil, enquanto práticas que reconhecem diferentes ritmos e necessidades tendem a ampliar as possibilidades de envolvimento nas experiências educativas.

Diante dos conhecimentos analisados, compreende-se que as interações e as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento integral quando são reconhecidas como experiências constitutivas da infância e articuladas a práticas pedagógicas fundamentadas. Desse modo, os resultados respondem ao problema de pesquisa ao demonstrar que a contribuição das interações e das brincadeiras está relacionada às oportunidades de participação, à mediação docente e às condições institucionais que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste artigo possibilitou compreender que as interações e as brincadeiras desempenham papel importante no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, contribuindo para a construção de conhecimentos, o fortalecimento dos vínculos sociais e a ampliação das capacidades cognitivas, afetivas e motoras. A investigação evidenciou que essas experiências constituem elementos essenciais da aprendizagem, devendo ser reconhecidas como práticas educativas que respeitam as particularidades da infância e favorecem a participação ativa das crianças.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Conclui-se que as interações e as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento infantil quando articuladas a uma mediação pedagógica intencional, capaz de proporcionar ambientes acolhedores, experiências diversificadas e oportunidades de exploração. Os objetivos propostos foram alcançados no âmbito da pesquisa bibliográfica, permitindo identificar a importância das relações sociais, compreender as contribuições das atividades lúdicas e analisar a responsabilidade docente na organização de práticas que valorizem a autonomia, a criatividade e as diferentes formas de expressão infantil.

Entende-se que a qualidade da Educação Infantil está relacionada à capacidade das instituições de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, assegurando condições adequadas ao desenvolvimento de suas potencialidades. Dessa maneira, a análise deixa clara a necessidade de uma educação comprometida com a valorização da infância, o respeito às singularidades e a construção de aprendizagens socialmente significativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

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, DF: MEC, 2018.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

CONCEITOS E CONCEPÇÕES DA INTELIGÊNCIA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS COGNITIVAS E EMOCIONAIS PARA A APRENDIZAGEM

Autor(a): Wigna Begna de Sousa de Faria

Resumo: Este trabalho teve por objetivo entender a importância dos conceitos e concepções sobre a inteligência humana do ponto de vista da capacidade de aprender. O processo se deu a partir de uma análise de estudos literários sobre a temática, avaliando a evolução do conceito ao longo do tempo e suas principais teorias sobre os fatores que influenciam a formação da inteligência. Sua execução foi amparada nas ideias e concepções dos psicólogos franceses Alfred Binet e Théodore Simon, responsáveis pela elaboração dos testes de quociente de inteligência (QI), de Howard Gardner, que defende a teoria das inteligências múltiplas, e de Daniel Goleman, sobre a teoria da inteligência emocional. Ao concluir, entendeu-se que o conceito de inteligência humana é complexo, multidimensional e influenciado por múltiplos fatores, mas que é de fundamental importância para a educação, pois possibilita à escola compreender e distinguir a capacidade individual do aluno enquanto sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: Inteligência humana; Inteligências múltiplas; Inteligência emocional; Educação escolar.

INTRODUÇÃO

A escola, como um espaço de aprendizagem, é também um local de aflição, pois, em muitas oportunidades, a aprendizagem escolar não ocorre como o esperado. Em uma cultura que cada vez mais valoriza a escolarização, enfatizando que o lugar de crianças e adolescentes é na escola, seja por teorias, seja pela legislação, o não aprender promove angústias, gerando tensões emocionais naqueles diretamente envolvidos com as questões da aprendizagem escolar em relação às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Quando pensamos no mundo contemporâneo, comparado ao que vivemos há vinte ou trinta anos, vemo-nos diante de mudanças que desafiam, encantam e até assustam em determinados momentos. A tecnologia tem nos proporcionado contatos com equipamentos com que nem

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

sonhávamos num passado não muito distante. O computador, por exemplo, tem facilitado em muito a tarefa de escrever. Nunca foi tão fácil corrigir, uma vez que ele já avisa quando uma palavra está sendo escrita de forma errada e, muitas vezes, ele mesmo efetua a correção.

Porém, não são apenas as coisas materiais que estão em constante mudança. Conceitos, crenças e modos de ver as pessoas e o mundo também evoluíram ao longo dos anos, com implicações nas relações que estabelecemos com as pessoas.

O conceito que define o processo de absorção de conhecimento também tem sofrido mudanças através dos tempos, especialmente na visão que se tem hoje das pessoas que apresentam limitações. Desta forma, existe todo um cuidado para não termos comportamentos que demonstrem preconceitos e discriminação. Crenças e valores do século passado já não determinam maneiras de comportamento diante da deficiência.

Com o objetivo de elucidar o conjunto de ideias que envolvem a complexidade do desenvolvimento humano, abordaremos aqui a importância de entender as diferentes concepções de inteligência para atuar com mais eficiência dentro do ambiente escolar.

INTELIGÊNCIA HUMANA

A palavra inteligência é originária da junção de duas palavras latinas: inter, ou entre, com legere, ou eleger/escolher. Para Antunes (1997, p. 17), adaptando-se a origem desse termo ao conceito atual de inteligência, chega-se à ideia de que a inteligência é a melhor escolha entre duas ou mais situações.

O conceito de inteligência humana, portanto, é muito amplo.

No entanto, o conceito de inteligência possui algumas limitações, tendo em vista que não existe uma única maneira de definir ou de “medir” a inteligência humana. As principais podem estar ligadas à influência ambiental, em que se destacam condições sociais, tipos de educação e oportunidades que podem afetar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, e à influência cultural, em que diferentes culturas valorizam habilidades distintas, que podem influenciar os resultados das avaliações de inteligência.

Desta forma, num mundo globalizado, ter alto desempenho nos resultados de testes de inteligência não garante ou determina sucesso pessoal, acadêmico ou profissional.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

EVOLUÇÃO HISTÓRICA SOBRE OS CONCEITOS DE INTELIGÊNCIA HUMANA

As primeiras concepções sobre o conceito da inteligência humana surgiram na Antiguidade, especialmente na filosofia grega dos filósofos Platão, Sócrates e Aristóteles, que buscavam compreender o que diferenciava o ser humano dos demais seres animais e como ele é capaz de raciocinar, aprender e tomar decisões.

Com a chegada da modernidade no século passado, houve o interesse de se medir a inteligência, pois, numa sociedade estritamente capitalista e competitiva, existia a necessidade de saber quem era realmente “inteligente”, quem era realmente “obtuso” e quem era “preguiçoso”. Através da psicologia, foram desenvolvidas formas de avaliar e quantificar a inteligência humana a partir da aplicação de testes cujos resultados serviam para classificar os indivíduos e seus graus de inteligência/deficiência. Porém, esses testes não são suficientes para avaliar todas as capacidades de uma pessoa. Nem sempre ter um alto desempenho nesses testes garante sucesso acadêmico, profissional ou pessoal.

O primeiro parâmetro para medir a inteligência na modernidade foi desenvolvido pelos psicólogos franceses Alfred Binet e Théodore Simon no início do século XX, tendo como objetivo descobrir uma inteligência global para fazer adaptações e, consequentemente, atingir um resultado desejado. O chamado teste de QI (quociente de inteligência), muito utilizado por esses psicólogos, é originário desse processo e servia para classificar o grau de inteligência e/ou deficiência dos sujeitos.

Porém, as concepções de inteligência no processo de educação evoluíram ao longo do tempo, influenciando diretamente as práticas pedagógicas, a avaliação dos alunos e a forma de compreender a aprendizagem. Nesse contexto, existem algumas concepções sobre como avaliar a aprendizagem, sendo elas: concepção inatista; concepção ambientalista ou behaviorista; e concepção interacionista ou construtivista.

A concepção inatista defende que a inteligência é determinada principalmente pela herança genética. Considera que a capacidade de aprender é relativamente fixa e pouco modificável. Na educação, essa visão pode levar à ideia de que alguns alunos têm “dom” para aprender, enquanto outros apresentam limitações naturais.

Já a concepção ambientalista ou behaviorista entende que a inteligência é resultado das influências do ambiente e das experiências vividas. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre por meio de estímulos, reforços e repetições. O professor assume papel central na organização das condições de ensino para promover a aprendizagem.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A concepção interacionista ou construtivista, como o próprio nome sugere, defende que a inteligência se desenvolve pela interação entre fatores biológicos e o ambiente. O aluno constrói o conhecimento ativamente, relacionando novas informações aos conhecimentos prévios. Nesta concepção, o professor atua como mediador, estimulando a investigação, a resolução de problemas e a autonomia.

Existem ainda outros dois conceitos sobre inteligência humana, conhecidos como a “teoria das inteligências múltiplas” e a “teoria da inteligência emocional”.

A teoria das inteligências múltiplas foi desenvolvida pelo psicólogo americano Howard Gardner em 1983 e parte do princípio de que todas as pessoas são inteligentes, sugerindo, assim, não existir uma única “inteligência”, mas diferentes tipos de capacidades de aprendizagem.

Essas capacidades defendidas por ele são classificadas como: verbal/linguística; lógico-matemática; visual; espacial; musical; corporal-cinestésica; interpessoal/intrapessoal; e naturalista. Na educação, essa teoria propõe o uso de metodologias diversificadas de modo a atender às diferentes formas de os estudantes aprenderem. Para definir cada uma dessas capacidades, Gardner estabelece o seguinte:

A inteligência verbal/linguística é aquela que apresenta a capacidade de compreender, usar e manipular a linguagem para expressar ideias, sentimentos e informações, envolvendo principalmente expressão verbal, compreensão de textos e clareza na organização de pensamentos, além de perceber ironias, metáforas, trocadilhos, duplos sentidos e outras nuances da linguagem oral e escrita.

A inteligência matemática, também conhecida como raciocínio lógico-matemático, está relacionada à capacidade de lidar com números, identificando padrões, estabelecendo relações, resolvendo problemas e trabalhando com quantidades e regras lógicas.

As inteligências visual/espacial são conceitos das inteligências múltiplas que, embora possam ser consideradas complementares, se referem à capacidade de imaginar, sendo que pessoas com essas habilidades têm desenvolvidas as percepções visuais de espaço, como distinguir formas, cores, detalhes, proporções e diferenças, compreendendo posições, distâncias, trajetos e direções. Elas envolvem percepção visual, orientação e organização espacial, visualização mental e criatividade visual, o que contribui para o desenvolvimento de experiências com desenho e construção de atividades artesanais. Arquitetos, designers, fotógrafos, engenheiros e cartógrafos são profissionais que utilizam bastante essa capacidade.

A inteligência musical refere-se à capacidade de perceber, distinguir, organizar e produzir

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

elementos musicais, envolvendo conceitos de percepção de ritmo, como reconhecer e reproduzir padrões rítmicos; percepção melódica, identificando diferenças entre notas e sequências musicais; percepção sonora, capaz de distinguir timbre, intensidade e duração dos sons; memória musical, como lembrar melodias, ritmos e sequências sonoras; produção musical, como cantar, tocar instrumentos e/ou compor músicas, dentre outras habilidades que envolvem os sons musicais.

A inteligência corporal-cinestésica é a habilidade de usar o próprio corpo com precisão dos movimentos corporais e coordenação motora para expressar suas ideias e concretizar seus objetivos com domínio e equilíbrio. Está ligada à capacidade de alto controle, sensibilidade, noção de tempo e espaço, força e velocidade, por meio da ação e do toque.

A inteligência interpessoal é a capacidade da pessoa de compreender os sentimentos, intenções e o comportamento das outras pessoas. Envolve facilidade para mediar conflitos pacificamente, conviver e trabalhar em grupo com empatia e escuta ativa das ideias alheias. É uma habilidade focada nas relações humanas e na convivência em grupo, que ajuda a perceber os desejos e intenções de quem está ao redor e garante uma boa comunicação, inspirando confiança, respeito e união.

A inteligência intrapessoal é a capacidade que o indivíduo tem de olhar para dentro de si, compreender as próprias emoções, sentimentos, limites e motivações, ajudando a tomar melhores decisões a partir de sua capacidade de autoconhecimento. Ou seja, é a capacidade que a pessoa tem de manter conexão consigo mesma. Ela envolve a autoconsciência, a autorregulação e a automotivação para reconhecer seus sentimentos, saber regular emoções difíceis e usar seus desejos e metas para seguir adiante.

Os sinais que as pessoas que têm esse tipo de habilidade apresentam são disciplina e autonomia nas escolhas cotidianas, capacidade de manter o foco naquilo que pretendem, facilidade para lidar com situações estressantes e resolução de problemas.

O conceito de inteligência naturalista foi acrescentado por Gardner à sua proposta inicial de inteligências múltiplas em 1995, porque ele entendeu que a capacidade de reconhecer elementos da natureza também poderia ser considerada uma forma específica de competência humana. Ele envolve principalmente a capacidade de compreender os seres vivos, entendendo suas características, comportamentos e relações entre seus ambientes naturais, e é voltado para a capacidade que o indivíduo tem de observar, diferenciar, classificar e compreender elementos da natureza, tais como plantas, animais, fenômenos naturais e diferentes ambientes.

A teoria da inteligência emocional, atribuída ao psicólogo Daniel Goleman, que popularizou

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

esse conceito na década de 1990, destaca a importância de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções e as dos outros. Considera que as competências socioemocionais contribuem para o sucesso escolar, para a convivência e para o desenvolvimento integral do aluno. Ela envolve principalmente habilidades como autoconhecimento, quando a pessoa é capaz de reconhecer os próprios sentimentos e emoções; autocontrole, ligado à capacidade de controlar impulsos e lidar com emoções difíceis; motivação, capacidade de manter seus objetivos com persistência, mesmo diante de dificuldades; e empatia, capacidade de compreender os sentimentos e perspectivas das pessoas à sua volta.

Com base nessa teoria, a inteligência emocional aponta que ser “inteligente” não é um conceito atribuído apenas àquele que tem facilidade de raciocinar ou de resolver problemas complexos, mas também àquele que sabe lidar com as próprias emoções e relacionar-se socialmente de maneira adequada.

No contexto escolar, o desenvolvimento dessas capacidades é de fundamental importância, pois contribui para que os estudantes consigam lidar melhor com frustrações, conflitos, mudanças e desafios, favorecendo também a convivência e a cooperação, criando um ambiente respeitoso e cortês.

Entretanto, é importante destacar que ter inteligência emocional não significa simplesmente conseguir “controlar” ou “esconder” suas emoções, mas ser capaz de reconhecê-las, compreendê-las e responder a elas de maneira adequada, levando em conta a situação e as consequências das suas próprias ações.

A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO DOS CONCEITOS DE INTELIGÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO

Num conceito amplo, “educação” refere-se a todas as influências que o indivíduo recebe do meio em que está inserido ao longo de sua vida, nas diferentes instituições e em diversas circunstâncias.

Já “ensino” tem um conceito mais restrito. Refere-se mais especificamente ao processo de escolarização. Geralmente é adquirido pela inserção do indivíduo nas instituições escolares legalmente habilitadas para tal. Sua organização, segundo as leis de diretrizes educacionais brasileiras, envolve diferentes níveis e modalidades que abrangem desde a educação infantil até o ensino superior, sendo obrigatório e gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade (LDB 9394/96

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

e Lei 12796/13).

Para Arroyo (2000, p. 50), há “históricos e desencontros entre educação e ensino que impregnam o imaginário social”. Nesse imaginário, educar tem uma concepção de adestramento, de moralização, de submissão, enquanto “a escola, o ensino, e o aprender as letras lembram processos sociais menos conformadores e mais libertadores”.

Compreender os diferentes conceitos de inteligência é fundamental para a educação e o ensino, pois influencia diretamente a maneira como professores avaliam as necessidades de seus alunos para planejar suas práticas pedagógicas. Neste caso, a inteligência não deve ser entendida apenas como a capacidade de memorizar conteúdos para obter “boas notas”, mas como um conjunto de capacidades que podem se manifestar de diferentes formas.

Ao longo da história, diferentes teorias procuraram explicar o que é inteligência, sendo que algumas destacam as habilidades cognitivas, como raciocínio, memória e resolução de problemas, e outras enfatizam aspectos sociais, emocionais, criativos e culturais. Conhecer essas características, próprias de cada aluno, permite ao professor compreender as diferentes maneiras que cada indivíduo tem para aprender, solucionar problemas e demonstrar seus conhecimentos.

Essa compreensão também favorece a prática de uma educação mais inclusiva, pois, quando o professor reconhece a diversidade de capacidades presentes em uma turma, pode utilizar diferentes estratégias de ensino, bem como diferentes recursos e formas de avaliação, evitando, assim, reduzir o aluno ao desempenho de uma única atividade ou disciplina.

Além disso, compreender os conceitos de inteligência pode evitar rótulos e preconceitos, tendo em vista que as dificuldades apresentadas por um aluno em determinada área de conhecimento não significam necessariamente falta de inteligência. Na verdade, elas podem estar relacionadas a diversos fatores, tais como pedagógicos, sociais, emocionais, culturais ou às próprias características do processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

Compreender as diferentes concepções de inteligência é um processo de fundamental importância para a educação, pois permite ao educador e à escola como um todo reconhecer que os estudantes aprendem de maneiras distintas.

Isso favorece a promoção de práticas pedagógicas mais diversificadas, voltadas para atender sua clientela com mais eficiência e centradas no desenvolvimento integral do aluno, valorizando tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais, sociais e culturais da

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

aprendizagem. Dessa forma, a educação busca oferecer oportunidades para que cada aluno desenvolva seu potencial, respeitando suas capacidades, características e necessidades individuais, especialmente habilidades como empatia, autocontrole, cooperação e resiliência.

Portanto, entender como funciona a inteligência humana é importante não apenas para entender como as pessoas aprendem, mas também para refletir sobre como se deve ensinar. Ou seja, o conhecimento das diferentes concepções de inteligência contribui para incentivar a criação de metodologias e práticas pedagógicas mais diversificadas, inclusivas e adequadas às necessidades dos estudantes, voltadas para uma educação que valorize diferentes formas de aprender, pensar e produzir conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. A inteligência emocional na construção do novo eu. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1977.

ANTUNES, C. A. Inteligências múltiplas. Brasília: Editora Salesiana, 2003.

ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2000.

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

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência.

SANTOS, M. Pereira; SOUSA, L. P. Frazão de; ALVES, R. Vidal; GONZAGA, S. Antonia. Educação especial: redefinir ou continuar excluindo? Revista Integração, ano 14, n. 24, 2002. Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Deficiência mental ou deficiência intelectual. [s. l.], dezembro/2004. Disponível em: http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/. Acesso em: 02.08.26.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

OUVIR ATENTO E CRIATIVO: A ARTE DA ESCUTA QUALIFICADA NA ERA DA DISPERSÃO

Autor(a): Bruna Sá dos Santos

Resumo: O presente artigo analisa as dimensões conceituais, psicológicas e práticas do ouvir atento e criativo como uma competência central nas dinâmicas de comunicação contemporâneas. Em um cenário social marcado pelo excesso de estímulos informacionais e pela fragmentação da atenção, a escuta qualificada emerge não apenas como um ato de recepção passiva, mas como um processo cognitivo ativo, empático e gerador de novos significados. O estudo investiga as bases teóricas que diferenciam o ato biológico de audição da prática consciente da escuta, mapeia os principais bloqueios comunicacionais da atualidade e propõe a integração entre a atenção plena e o pensamento lateral como vetores para o desenvolvimento da criatividade e da inovação por meio do diálogo. A metodologia baseia-se em uma revisão bibliográfica de caráter interdisciplinar, articulando contribuições da psicologia, da fenomenologia e das ciências da comunicação. Conclui-se que o cultivo de um ouvir deliberado e cocriativo é indispensável para a resolução de problemas complexos, a restauração do tecido social e o aprimoramento das relações interpessoais e corporativas.

Palavras-chave: Escuta Ativa. Atenção Plena. Criatividade.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época caracterizada pelo primado da emissão. As plataformas digitais, as redes sociais e a velocidade das interações corporativas transformaram os indivíduos em produtores incessantes de conteúdo, opiniões e narrativas. Contudo, esse fenômeno gerou um paradoxo civilizatório: à medida que os canais de fala se multiplicam, a capacidade humana de recepção e processamento profundo das mensagens parece atrofiar. A sociedade da informação paradoxalmente se consolidou como a sociedade da surdez recíproca. É nesse horizonte de saturação cognitiva que o conceito de "ouvir atento e criativo" ressurge como uma necessidade urgente e revolucionária.

Tradicionalmente, a comunicação foi estudada sob a ótica da retórica, da persuasão e da

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

clareza da emissão. Ensinou-se o homem a falar com eloquência, a argumentar com precisão e a projetar sua voz. Pouco espaço se dedicou, contudo, à pedagogia da escuta. Ouvir sempre foi tratado como um subproduto automático do ato biológico de escutar, uma postura passiva e secundária na engrenagem do diálogo. Trata-se de um equívoco conceitual profundo. A audição é uma função fisiológica; a escuta é uma construção psicológica, estética e cultural.

O ouvir atento — frequentemente associado ao conceito de escuta ativa e à fenomenologia da presença — exige a suspensão provisória dos julgamentos, o foco intencional no interlocutor e a decodificação de elementos que transcendem a palavra falada, como o tom de voz, as pausas, a corporalidade e o subtexto emocional. Por sua vez, quando essa atenção ganha a dimensão da criatividade, a escuta transforma-se em um útero conceitual. Ouvir criativamente significa utilizar o repertório do outro não como um alvo de contra-argumentação imediata, mas como matéria-prima para a cocriação, para a síntese inovadora e para o nascimento de ideias que nenhum dos interlocutores teria produzido isoladamente.

O objetivo deste artigo é mapear e discutir essa competência híbrida, investigando como o ouvir atento e criativo opera como uma ferramenta de transformação social, terapêutica, educacional e organizacional. Para tanto, o texto estruturar-se-á a partir da distinção entre ouvir e escutar, avançando pelos bloqueios modernos da comunicação, pelas metodologias de cultivo da presença e pelas pontes que ligam a recepção atenta à imaginação criadora, encerrando com uma reflexão sobre a aplicação dessa arte no contexto brasileiro atual.

DISTINÇÕES FUNDAMENTAIS: O ESPECTRO DO OUVIR: AUDIÇÃO VERSUS ESCUTA

Para fundamentar uma análise rigorosa do ouvir atento, é imperativo traçar a fronteira entre o fenômeno puramente físico da audição e o ato interpretativo da escuta. A audição é um sentido mecânico e passivo. As ondas sonoras deslocam-se pelo espaço físico, penetram o canal auditivo, fazem vibrar a membrana timpânica e são traduzidas em impulsos elétricos pelo sistema nervoso central. Não há necessidade de intencionalidade para que a audição ocorra; ouvimos os ruídos do tráfego, o zumbido dos eletrodomésticos e o burburinho de uma sala cheia mesmo quando estamos concentrados em um livro ou imersos no sono.

A escuta, por sua vez, pertence à ordem da consciência e do desejo. Escutar é um ato que requer direção, seleção e atribuição de valor. Conforme aponta a tradição hermenêutica, escutar é interpretar o som, conferindo-lhe um lugar em nossa matriz de significados. Quando escuto alguém,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

decido conscientemente investir energia psíquica para acolher a vibração vocal daquela pessoa e decodificar os símbolos ali contidos. A escuta é, portanto, uma atividade cognitiva de alta complexidade que exige a mobilização da memória, da empatia e da imaginação.

NÍVEIS DE ESCUTA: DA SUPERFÍCIE À PROFUNDIDADE

A literatura da psicologia da comunicação costuma classificar a escuta em diferentes camadas de profundidade. Podemos identificar quatro níveis principais que ilustram a jornada do ouvinte:

- Escuta Cosmética ou Fingida: O indivíduo exibe sinais físicos externos de atenção (balançar a cabeça, manter contato visual intermitente, emitir monossílabos de concordância), mas sua mente está inteiramente voltada para seus próprios pensamentos ou estímulos externos. Trata-se de uma performance de atenção que não gera conexão real.
- Escuta Conversacional ou Reativa: O ouvinte processa as palavras do interlocutor, mas o faz com o objetivo principal de formular sua própria resposta, defesa ou contra-ataque. Não há interesse genuíno na transformação interna pelo que o outro diz; a fala do outro serve apenas como um gatilho ou um intervalo de tempo necessário para que o ouvinte prepare sua próxima intervenção.
- Escuta Ativa ou Atenta: Há um investimento real de foco e presença. O ouvinte busca compreender o mundo a partir da perspectiva do emissor, validando suas emoções, parafraseando seus argumentos para checar a compreensão e demonstrando empatia. O foco sai do "eu" e desloca-se inteiramente para o "outro".
- Escuta Criativa ou Generativa: É o nível mais avançado do espectro. Além de acolher e compreender a mensagem do outro com total fidelidade e empatia, o ouvinte conecta o que está sendo dito ao seu próprio universo criativo de forma aberta e não defensiva, gerando um terceiro espaço conceitual. A escuta deixa de ser apenas um espelho do outro e passa a ser um acelerador de novas realidades e insights que emergem do espaço compartilhado do diálogo.

A PATOLOGIA DA ESCUTA NA SOCIEDADE HIPERCONECTADA

A ECONOMIA DA ATENÇÃO E A DISPERSÃO CRÔNICA

Não se pode discutir o ouvir atento sem compreender as forças estruturais que operam contra ele no século XXI. A consolidação da chamada "Economia da Atenção" transformou o foco humano no recurso mais escasso e disputado do planeta. Grandes corporações de tecnologia

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

desenham seus algoritmos e interfaces para fracionar a atenção do usuário, capturando-a por meio de recompensas dopaminérgicas rápidas e notificações incessantes.

Esse bombardeio de microestímulos produz o que a psiquiatria e a sociologia contemporâneas chamam de atenção parcial contínua. O indivíduo moderno desenvolve uma incapacidade crônica de fixar sua mente em um único objeto por períodos prolongados. O resultado direto desse quadro na comunicação interpessoal é uma escuta fragmentada e impaciente. Diante de um interlocutor que desenvolve um raciocínio mais complexo ou que demanda pausas reflexivas, o ouvinte hiperestimulado experimenta um desconforto cognitivo que o impele a interromper o fluxo alheio, a checar o smartphone ou a abandonar o engajamento mental no diálogo.

O NARCISISMO DIALÓGICO E AS BOLHAS DE ECO

Outro obstáculo civilizatório à escuta é o fortalecimento do narcisismo cultural. Estimulados por plataformas que funcionam como palcos permanentes de autoexposição, os indivíduos tendem a hipertrofiar a importância de suas próprias narrativas em detrimento do acolhimento das alteridades. No plano dos debates públicos e políticos, isso se traduz no fenômeno das "bolhas de eco".

Nas bolhas de eco, as pessoas perdem a capacidade de escutar a divergência. O ouvir passa a ser estritamente instrumental e seletivo: escuta-se o aliado para buscar a validação identitária e escuta-se o oponente apenas para extrair fragmentos de sua fala que possam ser ridicularizados ou utilizados como munição retórica. O ouvir atento, que pressupõe a possibilidade real de ser modificado pelo argumento do outro, é substituído por uma postura de trincheira ideológica. Destrói-se a dimensão da escuta como ponte, restando apenas a fala como muro.

A ARQUITETURA DO OUVIR ATENTO: PRESENÇA E SUSPENSÃO

A FENOMENOLOGIA DA PRESENÇA E O MINDFULNESS

O ouvir atento exige o resgate da categoria da *presença*. No vocabulário da fenomenologia, estar presente significa habitar plenamente o aqui e o agora, despindo-se das projeções ansiosas em direção ao futuro ou das ruminações melancólicas sobre o passado. Quando aplicamos esse princípio à dinâmica da escuta, percebemos que o maior inimigo do ouvir atento não é o ruído externo do ambiente, mas o ruído interno da mente do ouvinte.

O cultivo da atenção plena (*mindfulness*) oferece um mapa metodológico valioso para a

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

purificação desse espaço interno. Ouvir em estado de presença implica perceber quando nossa mente se afasta do relato do outro e trazê-la de volta, gentilmente, para o compasso da voz, da respiração e da fisionomia de quem fala. Significa silenciar temporariamente o monólogo interno que julga, classifica e rotula cada frase ouvida. Esse silêncio interior não é sinônimo de passividade ou submissão intelectual; trata-se, na verdade, de um ato generoso de hospitalidade cognitiva.

A ÉPOCHE E A SUSPENSÃO DOS JUÍZOS DE VALOR

Para que o ouvir atento ocorra em sua plenitude, é necessário acionar o conceito filosófico de *époche* — a suspensão dos juízos de valor. Todos nós carregamos uma densa bagagem de crenças, vieses inconscientes, preconceitos e teorias prontas sobre o mundo. Quando escutamos alguém a partir do filtro rígido dessa bagagem, tendemos a distorcer a mensagem do outro para que ela se ajuste às nossas certezas preexistentes.

FLUXO DA ESCUTA ATENTA E QUALIFICADA

POSTURA REATIVA (TRADICIONAL)	POSTURA ATENTA (QUALIFICADA)
Foco no monólogo interno	Presença plena e foco no emissor
Julgamento imediato e rótulos	Suspensão do juízo (Époche)
Interrupção para contra-argumentar	Acolhimento do ritmo e das pausas
Busca por validação das próprias certezas	Investigação empática dos motivos profundos do outro

Suspender o juízo não significa concordar com tudo o que é dito, nem abdicar do senso crítico. Significa apenas dar à mensagem do outro o direito de se manifestar em sua totalidade e integridade antes de ser submetida à análise crítica. Significa ouvir a lógica interna do argumento alheio a partir das premissas *dele*, e não das nossas. Essa mudança de postura transforma radicalmente a qualidade do ambiente comunicacional, reduzindo os mecanismos de defesa psicológica do emissor e permitindo que a verdade e a vulnerabilidade emerjam no espaço do diálogo.

A DIMENSÃO CRIATIVA DA ESCUTA: GERMINAÇÃO E INOVAÇÃO

A ESCUTA COMO ESPAÇO DE PARTERIA (A MAIÊUTICA COLETIVA)

Se o ouvir atento limpa o terreno da comunicação e estabelece a conexão empática, o ouvir

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

criativo fertiliza esse terreno para que a novidade possa germinar. Para compreender a dimensão criativa da escuta, podemos recorrer à clássica metáfora da maiêutica socrática — a arte de dar à luz as ideias. Sócrates afirmava que sua função não era ensinar verdades prontas, mas atuar como um parteiro, ajudando seus interlocutores a parirem seus próprios conhecimentos por meio de perguntas provocativas e de uma escuta obstétrica.

No ouvir criativo, essa maiêutica ganha um caráter coletivo e simbiótico. O ouvinte criativo não recebe as palavras do outro como blocos de informação estáticos e imutáveis, mas como fragmentos de possibilidades em movimento. Ele escuta com um olhar projetivo, perguntando-se implicitamente: "O que essa perspectiva, combinada com o meu repertório, pode dar à luz que nenhum de nós dois antecipou?" A escuta deixa de ser uma mera atividade de arquivamento de dados e passa a ser uma força catalisadora que ajuda o outro a clarear, expandir e sofisticar seus próprios pensamentos inacabados.

O PENSAMENTO LATERAL E AS CONEXÕES IMPROVÁVEIS

A criatividade, sob a ótica da neurociência e da psicologia cognitiva, não surge a partir do nada; ela é o resultado da combinação original de elementos informacionais preexistentes que antes pareciam desconectados. O ouvir criativo é o motor por excelência dessas conexões improváveis.

Quando praticamos a escuta criativa, permitimos que as premissas do outro colidam de forma produtiva com as nossas próprias estruturas de pensamento lateral. Em vez de rejeitarmos uma ideia estranha ou aparentemente absurda, nós a acolhemos como uma provocação estética ou conceitual. Operamos por meio da lógica da improvisação teatral, cujo lema fundamental é *"Sim, e..."* em oposição ao destrutivo *"Sim, mas..."*.

O *"Sim, mas..."* interrompe o fluxo criativo do outro, impondo um obstáculo ou uma objeção imediata. O *"Sim, e..."* aceita a oferta interpretativa do parceiro e constrói a camada seguinte sobre ela. É esse movimento de adensamento cooperativo que define os ambientes de alta inovação e as conversas verdadeiramente transformadoras.

APLICAÇÕES PRÁTICAS E OS BENEFÍCIOS DO OUVIR QUALIFICADO *NO AMBIENTE ORGANIZACIONAL E NA LIDERANÇA CONTEMPORÂNEA*

No universo das corporações e da gestão de equipes, o ouvir atento e criativo deixou de ser catalogado como uma habilidade secundária (*soft skill*) e passou a ser tratado como um imperativo

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

estratégico de sobrevivência e liderança. O modelo clássico do líder autocrático, cuja principal virtude era a capacidade de dar ordens claras e centralizar decisões, mostra-se disfuncional diante da complexidade e da volatilidade dos mercados contemporâneos.

A liderança moderna atua como uma facilitadora de ecossistemas de inteligência coletiva. Para tanto, deve dominar a arte da escuta qualificada. Líderes que ouvem com atenção e criatividade:

- Maximizam a Segurança Psicológica: Criam um ambiente corporativo em que os colaboradores sentem que suas vozes e dissidências são bem-vindas, reduzindo drasticamente o medo do erro e estimulando a inovação genuína.
- Aproveitam a Diversidade Cognitiva: Conseguem capturar e integrar insights valiosos gerados na periferia da organização, por profissionais que lidam diretamente com o cliente final e que frequentemente são invisibilizados por estruturas hierárquicas surdas.
- Aceleram a Resolução de Problemas: Transformam reuniões tradicionalmente burocráticas e desgastantes em laboratórios vivos de cocriação, em que as soluções emergem da articulação ágil de inteligências múltiplas.

[O Ciclo Virtuoso do Ouvir Criativo]

[Presença Plena] ⟶ Esvaziamento do monólogo interno e foco no outro.
[Suspensão do Juízo] ⟶ Acolhimento integral da mensagem sem rótulos.
[Conexão Empática] ⟶ Compreensão dos motivos e sentimentos subjacentes.
[Pensamento Lateral] ⟶ Associação de ideias do outro ao próprio repertório.
[Síntese Generativa] ⟶ Nascimento de um insight inédito e compartilhado.

NA EDUCAÇÃO E NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

No campo educacional, a pedagogia da escuta representa uma ruptura com o modelo bancário de ensino denunciado pelo educador brasileiro Paulo Freire. Uma educação estruturada no ouvir atento e criativo reconhece o estudante não como uma vasilha vazia a ser preenchida pela fala do professor, mas como um sujeito portador de saberes, vivências e visões de mundo legítimas. O professor que escuta criativamente seus alunos é capaz de desenhar itinerários de aprendizagem significativos, customizados e sintonizados com as inquietações reais dos educandos, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo vivo e emancipatório.

Da mesma forma, as metodologias modernas de mediação de conflitos e justiça restaurativa encontram seu núcleo vital na escuta qualificada. A imensa maioria dos conflitos humanos interpessoais e comunitários perpetua-se porque as partes envolvidas sentem que suas dores,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

necessidades e pontos de vista nunca foram verdadeiramente escutados e validados pelo outro lado. Ao estruturar sessões de escuta protegidas, em que cada indivíduo pode narrar sua experiência sem ser interrompido ou atacado, o mediador permite que a hostilidade reativa ceda espaço à percepção mútua da humanidade compartilhada. O ouvir atento quebra o ciclo da violência e pavimenta o caminho para a criatividade jurídica e social na construção de acordos pacificados e duradouros.

O DESAFIO DO OUVIR ATENTO E CRIATIVO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Analisar a prática da escuta sob uma perspectiva nacional exige reconhecer as particularidades históricas e socioculturais do Brasil. Por um lado, a identidade cultural brasileira é amplamente reconhecida por traços de cordialidade, calor humano, expressividade e uma rica tradição de oralidade e convivência comunitária. Somos uma sociedade que valoriza o encontro, o afeto e a informalidade no diálogo, o que teoricamente estabeleceria uma base fértil para a empatia e para a conexão interpessoal.

Por outro lado, o país enfrenta profundos abismos estruturais que tensionam as possibilidades de uma escuta democrática e inclusiva. O Brasil é marcado por uma histórica e persistente desigualdade socioeconômica, além de exclusões estruturais de raça, gênero e território. Esses abismos traduzem-se em uma severa assimetria de poder comunicacional. Historicamente, determinados grupos sociais detêm o monopólio da fala e da definição das narrativas legítimas nos espaços institucionais, políticos e midiáticos, enquanto vastas parcelas da população periférica, indígena e quilombola são submetidas a uma condição crônica de silenciamento ou invisibilização de suas demandas e saberes.

Além disso, o Brasil contemporâneo não ficou imune ao fenômeno global da polarização extremada e da digitalização acelerada das interações cotidianas. O debate público nas redes sociais brasileiras foi tomado por uma lógica de hostilidade, linchamentos virtuais e desinformação estruturada. Nesses palcos digitais hiperestimulados, a capacidade de ouvir o outro com generosidade cognitiva foi amplamente sufocada por reações passionais automáticas e pela necessidade de demarcação de território ideológico.

Portanto, cultivar o ouvir atento e criativo no Brasil de hoje é uma tarefa de caráter político, pedagógico e ético. Significa criar intencionalmente fissuras nas estruturas de silenciamento, promovendo espaços onde as vozes historicamente marginalizadas possam não apenas falar, mas

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

ser escutadas com centralidade, respeito e dignidade institucional. Significa, também, desenvolver nas escolas, nas universidades e nas organizações de trabalho uma alfabetização para a escuta, ensinando os cidadãos a resistirem à tentação do cancelamento digital e a resgatarem a capacidade de dialogar com a diferença, redescobrindo o compromisso democrático da convivência plural e criativa.

CONCLUSÃO

A investigação sobre o ouvir atento e criativo revela que essa competência é muito mais do que um mero protocolo de etiqueta comunicacional ou uma ferramenta instrumental de eficiência corporativa. Trata-se de uma postura existencial e ética indispensável para a navegação e a sobrevivência em um mundo fraturado, veloz e saturado de ruídos. A história da cultura e da ciência demonstra que os grandes avanços humanos quase nunca nasceram do isolamento autossuficiente da fala, mas sim da faísca gerada pelo encontro profundo, atento e generoso entre mentes dispostas a escutar-se mutuamente.

Ao longo desta análise, evidenciou-se que o resgate do ouvir qualificado exige um esforço deliberado de resistência contra as forças macroestruturais da Economia da Atenção, que promovem a dispersão crônica, e contra as dinâmicas narcisistas que transformam o diálogo em um jogo de espelhos estéreis. A transição da audição mecânica para a presença atenta exige o exercício da autodisciplina mental e a coragem filosófica de suspender temporariamente os próprios juízos de valor para acolher a alteridade em sua inteireza e complexidade.

Por sua vez, a injeção da criatividade nesse processo de escuta eleva o diálogo à sua máxima potência evolutiva. Quando ouvimos criativamente, o outro deixa de ser um mero receptor de nossas certezas ou um oponente a ser vencido; ele se torna um parceiro legítimo de uma maiêutica coletiva, um coautor de novas ideias, soluções e realidades. Essa ecologia da escuta generativa mostra-se urgente nos mais variados setores da vida contemporânea, atuando como o motor de lideranças mais humanas e inovadoras nas organizações, como a base de uma educação libertadora nas escolas e como o solvente de conflitos históricos nas comunidades.

No cenário específico do Brasil, reaprender a ouvir com atenção e criatividade configura-se como um passo indispensável para a consolidação democrática e para a pacificação social. Ao promover pontes de escuta que superem a barreira das polarizações cegas e das assimetrias históricas de poder, a sociedade brasileira poderá resgatar sua vocação para a pluralidade, integrando a riqueza de suas múltiplas vozes na construção de um projeto coletivo fraterno,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

inovador e justo. Em última análise, salvar a escuta é salvar a possibilidade do encontro e preservar o próprio futuro da humanidade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro: sociedade, percepção e comunicação hoje.** Tradução de Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2018.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade.** Organização de Cristina Magro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

ROCHA, Ruth. **O direito das crianças.** São Paulo: Salamandra, 2014. (Tratando ludicamente da importância da escuta na infância).

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E AS POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO E INVESTIGAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): Edmilsan Josefa Sobral Oliveira[4]

Resumo: O artigo discute as possibilidades educativas dos materiais não estruturados na Educação Infantil, compreendidos como objetos e elementos que não apresentam uma função lúdica única e podem ser combinados, transformados e ressignificados pelas crianças. O objetivo é analisar como caixas, tecidos, tubos, tampas, elementos naturais, recipientes, peças soltas e outros materiais abertos podem favorecer criação, investigação, imaginação, resolução de problemas, interação e autoria infantil. A pesquisa é bibliográfica, qualitativa e fundamentada em documentos curriculares e estudos sobre brincadeira, organização de espaços e pedagogias participativas. A análise indica que a potência dos materiais depende menos de sua novidade e mais das condições de acesso, variedade, segurança, tempo e liberdade combinadas à observação intencional do professor. Também evidencia que a intervenção adulta precisa apoiar perguntas e hipóteses sem antecipar respostas ou determinar produtos. Conclui-se que materiais não estruturados podem ampliar as experiências das crianças quando integrados a ambientes investigativos, documentação pedagógica e planejamento que reconheça a criança como sujeito competente e produtor de cultura.

Palavras-chave: Materiais não estruturados. Educação Infantil. Brincadeira. Investigação. Autoria infantil.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, os materiais disponíveis comunicam concepções sobre criança, aprendizagem e conhecimento. Um ambiente composto apenas por brinquedos com funções previamente definidas tende a sugerir modos de uso mais restritos. Já caixas, tecidos, rolos, tubos, potes, tampas, pedras, folhas, pedaços de madeira, argolas e outros materiais abertos podem

4 Graduanda do curso de Pedagogia.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

receber diferentes significados conforme a ação das crianças. Uma caixa pode ser casa, barco, cama, palco ou suporte para uma construção. Essa variabilidade faz dos materiais não estruturados um campo fértil para a imaginação e a investigação.

Os documentos que orientam a Educação Infantil brasileira defendem práticas centradas em interações e brincadeiras, assegurando experiências de exploração, participação, expressão e construção de sentidos (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018). Nesse quadro, a escolha de materiais não é uma decisão meramente logística. Ela interfere nas relações que as crianças estabelecem com o espaço, com os pares e com os problemas que emergem durante o brincar. Oferecer materiais abertos significa reconhecer que a resposta da criança não precisa estar prevista antecipadamente pelo adulto.

A denominação “não estruturado” não significa ausência completa de forma, propriedades ou usos sociais. Um pote tem uma história e uma função original; um tecido possui tamanho, peso, textura e resistência; uma pedra tem características físicas específicas. O que se destaca pedagogicamente é o fato de esses elementos não determinarem uma única ação lúdica. Ao serem deslocados de seu uso convencional e disponibilizados em contextos seguros, tornam-se recursos para composição, transporte, equilíbrio, agrupamento, representação simbólica, experimentação estética e pesquisa de fenômenos.

O problema que orienta este artigo é: em que condições materiais não estruturados podem ampliar as possibilidades de criação e investigação das crianças na Educação Infantil? O objetivo geral é analisar a contribuição desses materiais para experiências de brincadeira, autoria e construção de hipóteses. Especificamente, busca-se discutir a relação entre ambiente e aprendizagem; compreender como materiais abertos favorecem múltiplas linguagens; refletir sobre o papel docente na organização e na observação; e identificar riscos de transformar uma proposta aberta em atividade dirigida.

A pesquisa é bibliográfica, de abordagem qualitativa. O corpus teórico reúne as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e estudos sobre organização dos espaços, brincadeira, projetos e pedagogias participativas. A análise foi organizada em torno de quatro categorias: abertura dos materiais; relação entre espaço e autonomia; investigação e criação; e mediação docente. Não há produção de dados empíricos, de modo que os resultados apresentados correspondem a uma síntese interpretativa da literatura selecionada.

A relevância do tema se amplia diante da tendência de associar qualidade pedagógica à aquisição de brinquedos sofisticados ou recursos tecnológicos. Materiais simples, quando

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

selecionados com critérios de segurança e organizados com intencionalidade, podem gerar experiências complexas. Isso não significa defender precarização ou substituir materiais específicos de qualidade por sucata. A questão central é diversificar as possibilidades e construir ambientes nos quais crianças possam combinar recursos, retomar projetos e produzir respostas próprias.

REFERENCIAL TEÓRICO: BRINCADEIRA, ESPAÇO E MATERIAIS ABERTOS

Kishimoto (1998) destaca a complexidade do brincar ao reunir dimensões culturais, sociais e psicológicas. No jogo simbólico, objetos podem representar outros objetos e adquirir sentidos definidos pela situação imaginária. Essa capacidade de atribuir novas funções é particularmente mobilizada por materiais abertos. Um cilindro de papelão pode ser telescópio, túnel para pequenos objetos, torre ou parte de uma estrutura. O valor do material emerge na relação entre suas propriedades e o projeto da criança.

A perspectiva histórico-cultural ajuda a compreender que imaginação e realidade não são campos separados. Vygotsky (2007) mostra que as funções psicológicas se desenvolvem em relações mediadas por instrumentos e signos. Nas brincadeiras, a criança reorganiza experiências culturais, estabelece regras, negocia significados e cria situações que excedem o uso imediato dos objetos. Materiais não estruturados oferecem suportes flexíveis para esse processo porque permitem diversas combinações e não encerram previamente o significado da ação.

A organização do espaço participa dessa mediação. Horn (2004) argumenta que ambientes da Educação Infantil influenciam interações e possibilidades de autonomia. Quando os materiais ficam visíveis, acessíveis e agrupados de forma compreensível, as crianças podem escolher, transportar, combinar e devolver objetos com menor dependência do adulto. Por outro lado, materiais guardados em locais inacessíveis e oferecidos apenas em momentos determinados pelo professor limitam a continuidade das investigações e reduzem as oportunidades de iniciativa.

Barbosa e Horn (2008) ressaltam a importância de projetos que partem de perguntas, curiosidades e processos coletivos, em vez de sequências rígidas definidas integralmente pelo adulto. Materiais abertos dialogam com essa perspectiva porque podem permanecer disponíveis durante investigações prolongadas. Uma construção iniciada em um dia pode ser retomada; um problema de equilíbrio pode levar à busca de novas peças; uma coleção de sementes pode suscitar classificação e comparação. O planejamento acompanha o processo em vez de apenas aplicá-lo.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Experiências inspiradas em Reggio Emilia também contribuíram para ampliar a atenção aos materiais, aos ambientes e às múltiplas linguagens. Edwards, Gandini e Forman (2016) descrevem contextos em que materiais gráficos, naturais, luminosos, sonoros e construtivos são organizados de modo a sustentar pesquisa e expressão. A referência não deve ser copiada como modelo pronto, pois cada instituição possui condições e culturas próprias. O princípio relevante é compreender que materiais podem funcionar como interlocutores no processo de aprendizagem.

No trabalho com bebês e crianças bem pequenas, Goldschmied e Jackson (2006) apresentam experiências de exploração que valorizam objetos cotidianos, diversidade sensorial e escolha ativa. O interesse está na manipulação, na comparação e na descoberta de propriedades. Esse olhar é importante porque evita exigir do bebê um produto ou representação simbólica que ainda não corresponde ao seu modo de exploração. Colocar, retirar, bater, encher, esvaziar, empilhar e transportar já constituem investigações significativas quando há tempo e condições adequadas.

A BNCC inclui direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, além de campos de experiências que articulam corpo, linguagem, relações, traços, sons, formas, espaços, tempos e quantidades (BRASIL, 2018). Materiais não estruturados podem atravessar todos esses campos sem precisar ser associados a uma habilidade isolada. Uma construção com caixas, por exemplo, envolve cooperação, percepção espacial, linguagem oral, decisões estéticas, esforço corporal e negociação de regras. A potência reside justamente na integração.

Essa abordagem contrasta com atividades de “sucata” em que todas as crianças recebem os mesmos materiais para produzir o mesmo objeto seguindo um modelo adulto. Embora possam utilizar materiais reutilizados, essas propostas permanecem altamente estruturadas. A abertura pedagógica não depende do tipo de material, mas do grau de decisão concedido às crianças. Se o resultado já está definido e cada passo é demonstrado, a criação se reduz. Por isso, é necessário diferenciar reutilização de materiais e experiência investigativa com materiais abertos.

CRIAÇÃO E INVESTIGAÇÃO: O QUE OS MATERIAIS POSSIBILITAM

Materiais não estruturados favorecem processos de investigação porque oferecem problemas reais. Empilhar exige considerar estabilidade; construir uma passagem requer observar dimensões; fazer um objeto rolar coloca em jogo inclinação e superfície; transportar peças demanda estratégias corporais; combinar transparências altera luz e cor. A criança não precisa

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

nomear conceitos científicos para estar produzindo conhecimentos iniciais sobre propriedades, relações e transformações. A função docente é tornar visíveis esses processos sem convertê-los prematuramente em explicações formais.

Na criação simbólica, a indeterminação do material amplia a imaginação. Um tecido pode delimitar uma casa, tornar-se capa, rio ou cobertura de uma cabana. Essa mudança de função depende do acordo entre participantes e pode gerar negociação intensa: o grupo precisa explicar o que o objeto representa, aceitar ou contestar propostas e reorganizar a brincadeira. A linguagem se fortalece porque há necessidade comunicativa autêntica. O material não “fala” sozinho; ele provoca relações em que sentidos são construídos socialmente.

A estética também está presente. Organizar pedras por tonalidades, compor mandalas com folhas, combinar metais e madeiras por sons, observar transparências ou construir arranjos tridimensionais são experiências que envolvem percepção e composição. É importante evitar que o professor determine padrões de beleza ou exija produtos “bonitos”. O foco pode estar nas escolhas e transformações: por que determinada peça foi colocada ali? O que acontece se a luz mudar? Que som aparece quando dois materiais se encontram? Perguntas abertas sustentam investigação.

A repetição é parte relevante desses processos. Crianças frequentemente realizam a mesma ação muitas vezes para testar regularidades e diferenças. Encher e esvaziar recipientes, alinhar tampas, derrubar torres e reconstruí-las podem parecer simples do ponto de vista adulto, mas carregam hipóteses. Interromper cedo demais para introduzir uma nova atividade pode impedir aprofundamento. O planejamento precisa prever tempo longo e possibilidade de retorno aos materiais, especialmente quando o interesse do grupo se mantém.

A cooperação surge quando os projetos excedem a ação individual. Construir uma cabana grande, organizar uma cidade com caixas ou criar um percurso para bolas exige divisão de tarefas, comunicação e resolução de conflitos. O professor pode apoiar a negociação sem assumir o projeto. Frases como “o que vocês precisam para a parede ficar em pé?” ou “como as duas ideias poderiam aparecer na mesma construção?” mantêm a responsabilidade com as crianças e estimulam elaboração coletiva.

Os materiais também podem contribuir para a inclusão quando oferecem múltiplos modos de participação. Uma criança pode organizar peças por cores, outra pode carregar objetos, outra propor narrativas e outra observar antes de entrar na brincadeira. Texturas, pesos e tamanhos variados ampliam possibilidades sensoriais e motoras. Ainda assim, acessibilidade não acontece

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

automaticamente: o professor precisa avaliar alcance, segurança, comunicação, previsibilidade do ambiente e necessidades específicas, fazendo adaptações sem reduzir a complexidade da experiência.

OBJETO DE ESTUDO: ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES INVESTIGATIVOS E MEDIAÇÃO DOCENTE

O objeto de estudo deste artigo é a relação entre materiais não estruturados, organização do ambiente e ação investigativa das crianças. A análise mostra que disponibilizar uma caixa de objetos sem planejamento não garante uma proposta de qualidade. É necessário selecionar itens seguros, higienizáveis quando pertinente, de tamanhos adequados e com diversidade suficiente para combinar. Materiais muito pequenos exigem atenção especial com bebês e crianças que ainda levam objetos à boca. Peças quebradas, cortantes ou contaminadas devem ser excluídas.

A apresentação dos materiais interfere no modo como são percebidos. Cestos, bandejas, caixas transparentes ou prateleiras baixas podem tornar as possibilidades visíveis sem impor uma composição final. Agrupar por natureza do material, cor, forma ou função original pode ser uma escolha inicial, mas a organização pode mudar conforme as crianças usam e propõem novas categorias. Fotografias ou marcas simples nos locais de guarda podem apoiar autonomia na reorganização do espaço.

O professor pode planejar provocações discretas. Em vez de explicar o que deve ser construído, pode aproximar materiais que criem contrastes: peças rígidas e flexíveis, opacas e transparentes, leves e pesadas, grandes e pequenas. Também pode inserir um elemento novo em um contexto já conhecido e observar que perguntas surgem. A provocação é diferente da tarefa dirigida porque não possui uma resposta única. Seu objetivo é criar condições para que as crianças formulem problemas.

A observação precisa acompanhar a oferta. Registrar falas, fotografar sequências de construção, anotar estratégias e identificar recorrências ajuda a interpretar interesses. Se várias crianças tentam criar caminhos para objetos rolarem, o professor pode disponibilizar tubos, tábuas e suportes em outro momento. Se o grupo transforma tecidos em cenários, pode acrescentar prendedores, cordas e estruturas. O planejamento emerge da leitura do que as crianças fazem, e não apenas de um cronograma previamente fechado.

A documentação pedagógica amplia a investigação quando é devolvida ao grupo.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Fotografias de uma torre que caiu podem estimular hipóteses sobre estabilidade. Uma sequência de imagens pode permitir reconstruir decisões. Falas registradas podem ser lidas para que crianças reconheçam suas ideias e as retomem. Assim, o documento deixa de ser arquivo administrativo e torna-se material de pensamento. Essa prática também ajuda o professor a evitar avaliações genéricas como “participou bem” e a descrever processos concretos.

Outro princípio é cuidar para que a proposta não seja capturada pelo desejo adulto de produto. Quando o professor elogia somente construções reconhecíveis ou intervém para “melhorar” o resultado, comunica que existe uma resposta preferida. Materiais abertos exigem tolerância ao provisório. Uma organização que parece aleatória pode corresponder a uma classificação em construção; uma estrutura que é desmontada voluntariamente não representa fracasso. Criar inclui fazer, desfazer, recombinar e abandonar ideias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão bibliográfica permitiu identificar que a principal contribuição dos materiais não estruturados está em ampliar as margens de decisão das crianças. Diferentemente de recursos que conduzem a uma função única, materiais abertos admitem múltiplas ações e favorecem combinações inesperadas. Essa abertura, porém, não equivale à ausência de planejamento. Os estudos sobre espaço e pedagogias participativas mostram que a qualidade depende de seleção, acessibilidade, tempo e acompanhamento docente (HORN, 2004; BARBOSA; HORN, 2008).

Um segundo resultado é a centralidade do tempo. Investigações complexas raramente acontecem em propostas muito breves, interrompidas pelo relógio ou desmontadas automaticamente ao final de cada período. A possibilidade de permanecer, retornar e modificar projetos permite que as crianças comparem soluções e desenvolvam ideias. Essa constatação desafia rotinas excessivamente fragmentadas, nas quais cada momento corresponde a uma atividade diferente organizada pelo adulto.

A literatura também evidencia que materiais abertos favorecem integração entre linguagens. Ao construir, a criança fala, mede com o corpo, desenha, organiza o espaço, negocia, produz sons e cria narrativas. A tentativa de enquadrar a proposta em um único campo de experiência pode reduzir sua complexidade. Os campos da BNCC devem funcionar como referência para observar a integralidade das experiências, e não como caixas que fragmentam o cotidiano (BRASIL, 2018).

Outro achado é a importância do papel docente como observador e pesquisador da prática.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A mediação não desaparece quando a proposta é aberta. Ela se desloca da demonstração de um produto para a construção de condições e perguntas. O professor decide que materiais entram, observa como circulam, intervém em situações de risco ou conflito, documenta processos e planeja continuidades. A qualidade dessa intervenção depende de conhecimento sobre desenvolvimento, cultura infantil e objetivos da Educação Infantil.

A análise permite problematizar a ideia de que materiais não estruturados são automaticamente sustentáveis. Reutilizar embalagens pode reduzir descarte, mas o trabalho pedagógico não deve romantizar sucata nem expor crianças a objetos inadequados. Sustentabilidade envolve seleção responsável, higienização, durabilidade, origem dos materiais e reflexão sobre consumo. Também é necessário combinar materiais reutilizados com elementos naturais e recursos fabricados de boa qualidade, evitando transformar economia institucional em justificativa pedagógica.

A questão da equidade aparece quando se considera que crianças possuem experiências domésticas diferentes. A instituição não deve presumir que todas tiveram oportunidade de construir, manipular ferramentas simples, explorar a natureza ou dispor de espaço para grandes brincadeiras. Ao oferecer ambientes ricos e acessíveis, a Educação Infantil amplia repertórios comuns. Ao mesmo tempo, precisa reconhecer saberes trazidos de casa e evitar avaliar como “falta de criatividade” modos de participação que podem resultar de diferentes experiências culturais.

Os resultados também mostram que documentação e avaliação estão relacionadas. Materiais abertos não produzem fichas padronizadas que facilitem comprovação imediata da aprendizagem. Isso exige registros mais qualitativos. O professor pode acompanhar persistência, elaboração de hipóteses, transformação de estratégias, cooperação, ampliação de vocabulário, exploração de propriedades e capacidade de retomar projetos. A avaliação se torna narrativa e processual, coerente com a especificidade da Educação Infantil.

Por fim, a literatura sustenta que a potência desses materiais reside na relação entre abertura e intencionalidade. Sem abertura, a criança apenas executa. Sem intencionalidade, o ambiente pode se tornar disperso ou pouco desafiador. O equilíbrio acontece quando o adulto oferece condições ricas, observa com atenção e intervém o suficiente para sustentar segurança e pensamento, mas não tanto a ponto de ocupar o lugar da criança. Esse princípio é central para uma pedagogia que reconhece autoria infantil.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais não estruturados podem ampliar significativamente as experiências na Educação Infantil porque permitem que as crianças combinem, transformem e atribuam novos sentidos aos objetos. Sua contribuição não está em uma propriedade mágica do material, mas no encontro entre diversidade de recursos, organização do espaço, tempo de exploração, interação entre pares e mediação docente. Quando essas condições se articulam, criação e investigação deixam de ser atividades excepcionais e passam a integrar o cotidiano.

A análise reforça que propostas abertas não significam ausência de professor. O adulto precisa selecionar materiais seguros, observar processos, formular perguntas pertinentes, documentar aprendizagens e planejar continuidades. Ao mesmo tempo, deve resistir à tendência de antecipar respostas ou valorizar apenas produtos reconhecíveis. A criança aprende também quando testa, desmonta, muda de ideia e reorganiza o percurso.

Outro aspecto fundamental é compreender que materiais reutilizados e não estruturados não são sinônimos. Um objeto pode ser reutilizado em uma atividade completamente dirigida, enquanto um brinquedo ou material industrializado pode ser usado de modo aberto. O critério pedagógico está no campo de possibilidades oferecido e na autonomia real das crianças. Essa distinção evita modismos e ajuda a construir práticas coerentes.

Conclui-se que ambientes investigativos com materiais não estruturados fortalecem uma concepção de Educação Infantil baseada em participação, brincadeira, múltiplas linguagens e produção de cultura. Ao planejar menos respostas e mais condições para perguntas, a instituição reconhece a criança como sujeito competente. O desafio é sustentar essa abertura com responsabilidade, documentação e reflexão pedagógica contínua.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

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

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

COMPREENDER A DIFERENÇA ENTRE O MISTICISMO E A PSICOLOGIA: LIMITES EPISTEMOLÓGICOS E IMPLICAÇÕES CLÍNICAS

Autor(a): Flávia Sampaio Mendes Santos

Resumo: Este artigo estabelece uma análise comparativa e epistemológica para compreender a diferença entre o misticismo e a psicologia, duas áreas que se dedicam ao estudo da interioridade humana, mas que operam sob pressupostos e métodos distintos. Enquanto o misticismo baseia-se na transcendência, na intuição direta do sagrado e na dissolução do ego em uma realidade última e divina, a psicologia constitui-se como uma ciência secular que investiga os processos mentais, os comportamentos e a estrutura da subjetividade por meio do método científico. O trabalho discute os pontos de divergência teórica, os critérios de validação do conhecimento de cada campo e as zonas de convergência histórica, especialmente na psicologia analítica e transpessoal, ressaltando a importância de delimitar suas fronteiras para uma prática clínica ética e uma compreensão integral do fenômeno humano.

Palavras-chave: Misticismo. Psicologia. Epistemologia.

INTRODUÇÃO

A busca pela compreensão da mente, da alma e do sentido da existência acompanha a humanidade desde os seus primórdios. Ao longo dos séculos, essa investigação estruturou-se em dois grandes eixos que frequentemente se cruzam, mas que possuem naturezas essencialmente distintas: o misticismo e a psicologia. Ambos compartilham o interesse profundo pelo invisível, pelos dinamismos internos do sujeito, pelas crises existenciais e pelas transformações da consciência. No entanto, o modo como definem seus objetos de estudo, validam suas descobertas e aplicam seus saberes difere radicalmente.

O misticismo, presente nas mais diversas tradições religiosas e filosóficas da história, propõe uma via de união direta, experimental e imediata com uma realidade transcendente, seja ela denominada Deus, o Absoluto, o Cosmos ou o Vazio. Trata-se de uma experiência eminentemente subjetiva e espiritual, em que a razão instrumental é frequentemente ultrapassada em favor de uma

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

intuição unificadora.

Por outro lado, a psicologia emergiu no final do século XIX como uma disciplina científica independente, rompendo com os laços da metafísica tradicional. Seu objetivo é descrever, explicar, prever e modificar os processos mentais (como cognição, emoção e percepção) e os comportamentos humanos. Para isso, apoia-se em metodologias empíricas, observações sistemáticas, formulações teóricas testáveis e critérios de validação compartilhados pela comunidade científica global.

Compreender a diferença entre esses dois campos é fundamental na contemporaneidade, um período marcado pelo sincretismo cultural e pela busca por bem-estar que muitas vezes confunde técnicas terapêuticas científicas com práticas espirituais. Este artigo propõe uma análise detalhada das bases epistemológicas, históricas e clínicas do misticismo e da psicologia, delimitando suas fronteiras para garantir o respeito às suas respectivas ricas contribuições à experiência humana.

DEMARCAÇÃO EPISTEMOLÓGICA: O CONHECIMENTO REVELADO VERSUS O MÉTODO CIENTÍFICO

A NATUREZA DO MISTICISMO: TRANSCENDÊNCIA E INEFABILIDADE

O misticismo apoia-se em uma epistemologia da revelação e da experiência direta não mediada pelo pensamento discursivo. O conhecimento místico não resulta de um acúmulo de dados empíricos observáveis por terceiros, mas de um estado alterado de consciência no qual o indivíduo experimenta a fusão com o Sagrado.

O filósofo e psicólogo William James, em sua clássica obra sobre a diversidade da experiência religiosa, identificou quatro características principais da experiência mística:

1. Inefabilidade: A experiência desafia a expressão em palavras; nenhum relato linguístico consegue traduzir plenamente o seu conteúdo.
2. Qualidade Noética: Para quem a vivencia, a experiência é uma forma de conhecimento profundo, uma revelação de verdades ocultas que possuem autoridade absoluta.
3. Transitoriedade: Os estados místicos raramente duram muito tempo, embora seus efeitos transformadores permaneçam na vida do sujeito.
4. Passividade: O místico sente-se como se sua própria vontade estivesse suspensa, sendo conduzido por uma força superior.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

O critério de validação do misticismo é, portanto, estritamente interno e autoevidente para o sujeito que experiencia o fenômeno.

A NATUREZA DA PSICOLOGIA: IMANÊNCIA E FALSEABILIDADE

A psicologia, como ciência, rejeita a autoridade dogmática e a revelação privada como fontes de verdade científica. Seu terreno é o da imanência: a mente humana em funcionamento no mundo físico, social e cultural. O conhecimento psicológico é construído por meio do método científico, o que exige que as teorias sejam submetidas ao crivo da falseabilidade, da reprodutibilidade e da observação sistemática.

Se um psicólogo clínico ou pesquisador postula uma teoria sobre o funcionamento da depressão ou do desenvolvimento da personalidade, essa teoria precisa estar aberta à contestação por meio de dados empíricos. O conhecimento psicológico é cumulativo, revisável e público. Ele se valida não pela intensidade do sentimento interno de certeza do pesquisador, mas pela robustez das evidências coletadas e pela análise crítica dos pares nas academias e institutos de pesquisa.

Divergência Epistemológica Fundamental:

[Misticismo] Experiência Interna Privada ➔ Autoridade Absoluta Autovalidável ➔ Conhecimento Inefável

[Psicologia] Observação Científica Pública ➔ Evidências Testáveis e Falseáveis ➔ Conhecimento Cumulativo

A ESTRUTURA DO EGO: DISSOLUÇÃO VERSUS FORTALECIMENTO

O OBJETIVO MÍSTICO: A EXTINÇÃO DO SENTIDO DE SI (ANIQUILAÇÃO)

Uma das diferenças mais drásticas entre as duas abordagens reside no tratamento dispensado ao "Ego" — a instância psíquica que confere ao indivíduo a sensação de identidade separada e de controle consciente. Nas grandes tradições místicas (como o Sufismo no Islã, o Zen-Budismo, o Advaita Vedanta no Hinduísmo e o Misticismo Cristão de figuras como São João da Cruz), o Ego é visto como a raiz do sofrimento, da ilusão e da separação em relação ao Divino.

O fim último do caminho místico é a transcendência ou a própria dissolução do Ego (conceitos como o *Fana* no sufismo ou o *Nirvana* no budismo). O místico busca romper a barreira do "eu" individualizado para fundir-se no oceano da realidade universal. A individualidade é considerada uma casca provisória a ser superada.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

O OBJETIVO PSICOLÓGICO: A INTEGRAÇÃO E A AUTONOMIA PSÍQUICA

Na psicologia — com raras exceções de abordagens específicas de cunho espiritualizado — , o Ego não é um inimigo a ser destruído, mas uma estrutura fundamental que precisa ser desenvolvida, fortalecida e integrada para garantir a saúde mental do indivíduo. Um Ego frágil, fragmentado ou imaturo é a causa de diversas patologias psicológicas, desde transtornos de ansiedade até surtos psicóticos de despersonalização.

O processo terapêutico na psicologia visa ajudar o sujeito a construir um senso de identidade claro, estabelecer limites saudáveis entre si e o outro, desenvolver recursos de enfrentamento (*coping*) para lidar com as frustrações da realidade e alcançar a autonomia. Enquanto o místico busca esvaziar-se de si mesmo para ser preenchido pelo Absoluto, o paciente em psicoterapia busca apropriar-se de sua própria história, de seus desejos inconscientes e de suas escolhas conscientes para viver funcionalmente em sociedade.

INTERFACES HISTÓRICAS E ZONAS DE FRONTEIRA

Apesar das diferenças fundamentais, a história da psicologia é marcada por pensadores ilustres que tentaram construir pontes teóricas entre a ciência da mente e os fenômenos do misticismo, buscando compreender a espiritualidade não como uma superstição patológica, mas como uma dimensão legítima da psique humana.

CARL GUSTAV JUNG E A PSICOLOGIA ANALÍTICA

Carl Gustav Jung foi o dissidente freudiano que mais profundamente investigou o misticismo, a alquimia, a astrologia e as religiões orientais. Jung argumentava que o misticismo não era uma alucinação, mas uma manifestação direta do Inconsciente Coletivo — a camada mais profunda da psique humana que abriga os Arquétipos, que são imagens e padrões de comportamento universais herdados por toda a humanidade.

A Interpretação Junguiana do Fenômeno Místico:

[Experiência Mística Tradicional] Visão de Deuses / Unidade Sagrada - (Tradução Epistemológica)

[Explicação da Psicologia Analítica] Irrupção de Conteúdos do Inconsciente Coletivo (Arquétipos)

Para Jung, o processo de Individuação (o amadurecimento pleno da personalidade) exige que o Ego dialogue com essas forças arquetípicas. Quando um místico relata uma união com Deus, Jung interpreta o fenômeno, psicologicamente, como a integração do Ego com o arquétipo do *Self*

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

(o centro de totalidade da psique). Jung traduziu o vocabulário metafísico do misticismo para o vocabulário psicológico da experiência psíquica interna, mantendo a investigação dentro dos limites da fenomenologia humana.

A PSICOLOGIA TRANSPESSOAL E MASLOW

Na década de 1960, surgiu a Psicologia Transpessoal, considerada a "Quarta Força" da psicologia (após a Psicanálise, o Behaviorismo e o Humanismo). Liderada por pensadores como Abraham Maslow, Stanislav Grof e Ken Wilber, essa abordagem buscou formalizar o estudo científico dos estados alterados de consciência e das experiências de pico (*peak experiences*).

Maslow observou que indivíduos altamente saudáveis e autorrealizados frequentemente relatavam momentos de profunda unidade, reverência e transcendência que se assemelhavam aos relatos dos místicos clássicos. A Psicologia Transpessoal assumiu a tarefa de mapear esses estados superiores de desenvolvimento humano, tentando utilizar metodologias de pesquisa psicológica para estudar fenômenos tradicionalmente relegados ao misticismo, sem com isso abandonar a ética do cuidado à saúde mental.

O PERIGO DO "BYPASS" ESPIRITUAL E A DIFERENCIAÇÃO CLÍNICA

O CONCEITO DE BYPASS ESPIRITUAL

A confusão entre misticismo e psicologia pode gerar problemas práticos severos no desenvolvimento individual. O psicólogo John Welwood cunhou o termo bypass espiritual (*spiritual bypassing*) para descrever a tendência de usar conceitos e práticas espirituais ou místicas para evitar enfrentar feridas emocionais não resolvidas, traumas psicológicos e tarefas de desenvolvimento pessoal.

Um indivíduo pode, por exemplo, refugiar-se em longos retiros de meditação silenciosa ou na busca por experiências extáticas de desapego cósmico para não ter que lidar com uma fobia social profunda, com a dor de um luto não elaborado ou com a incapacidade crônica de estabelecer relacionamentos afetivos maduros. Nesse caso, o misticismo é instrumentalizado como um mecanismo de defesa psíquica (fuga da realidade), mascarando uma demanda que deveria ser tratada em um setting psicoterápico focado na imanência e na história de vida do sujeito.

DISTINÇÃO ENTRE CRISE ESPIRITUAL E SURTO PSICÓTICO

Para a psicologia clínica e a psiquiatria, a diferenciação diagnóstica entre uma experiência mística autêntica (ou uma crise espiritual) e um episódio psicótico agudo (como a esquizofrenia) é

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

um dos desafios mais delicados e cruciais. Ambas as condições compartilham sintomas superficiais semelhantes: visões, audição de vozes, sensação de dissolução do eu e sentimentos de grandiosidade ou conexão cósmica.

Contudo, os critérios de diferenciação estabelecidos por manuais diagnósticos e pela psicologia clínica nacional e internacional baseiam-se na funcionalidade e na estrutura da personalidade:

- O Surto Psicótico: É marcado por uma desorganização severa do pensamento, sofrimento psíquico intenso, perda completa do pragmatismo cotidiano, isolamento social hostil e incapacidade do sujeito de criticar o próprio delírio. O indivíduo é engolfado pelo inconsciente de forma caótica.
- A Experiência Mística: Geralmente resulta em uma maior integração da personalidade a médio e longo prazo. O místico, após a experiência, costuma demonstrar maior compaixão, estabilidade emocional, clareza ética e capacidade de readequação às exigências da vida comum, retendo a capacidade de compreender que viveu um estado excepcional de consciência.

PRÁTICA PROFISSIONAL E A ÉTICA DA SECULARIDADE NA PSICOLOGIA

No contexto contemporâneo, especialmente no Brasil, a separação clara entre misticismo e psicologia encontra o seu respaldo definitivo nas regulamentações éticas que regem o exercício profissional do psicólogo. A psicologia é uma profissão regulamentada que deve assegurar ao cidadão um atendimento baseado exclusivamente em saberes validados cientificamente.

O Código de Ética Profissional do Psicólogo no Brasil proíbe terminantemente a associação da prática psicoterápica a crenças religiosas, místicas ou dogmas espirituais de qualquer natureza. O psicólogo não pode induzir convicções religiosas no paciente, tampouco pode utilizar técnicas como leitura de cartas, terapias energéticas de cunho estritamente espiritual ou canalizações mediúnicas dentro do consultório psicológico.

Essa separação protege tanto a integridade da ciência psicológica quanto a própria liberdade de crença do paciente. O consultório deve ser um espaço laico, plural e seguro, onde a subjetividade do sujeito seja acolhida sem o viés de doutrinas metafísicas. O respeito ao misticismo se dá ao reconhecê-lo como uma manifestação legítima da cultura e da vida privada do paciente, e não como uma ferramenta de intervenção clínica científica.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

CONCLUSÃO

Compreender a diferença entre o misticismo e a psicologia constitui um passo indispensável para o desenvolvimento equilibrado do pensamento contemporâneo e da saúde mental. Embora ambos os campos se debrucem sobre as profundezas da experiência interior humana, eles operam em quadrantes paralelos e complementares que não devem ser confundidos ou amalgamados de forma descuidada.

O misticismo preserva seu valor histórico e existencial como a busca humana pela transcendência, pelo significado último da vida e pela vivência direta do mistério que escapa à medição instrumental. Ele atende a uma necessidade espiritual que é intrínseca a parcelas significativas da humanidade. A psicologia, por sua vez, afirma sua dignidade como ciência secular empenhada em aliviar o sofrimento psíquico perceptível, compreender as amarras do comportamento e promover a autonomia do Ego por meio da evidência, do estudo rigoroso e do respeito à imanência das relações humanas.

Manter as fronteiras nítidas entre o altar e o divã não significa desvalorizar nenhum dos lados; ao contrário, significa garantir que o misticismo não perca sua poesia transcendente ao ser engessado pelas métricas da ciência, e que a psicologia não perca sua precisão e credibilidade social ao se deixar diluir pelo pensamento mágico. A convivência harmoniosa desses dois saberes reside no reconhecimento de suas limitações e de suas respectivas e singulares grandezas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alexander Moreira de; LOTUFO NETO, Francisco. Diretrizes para o exame do estado mental e diagnóstico diferencial entre experiências espirituais e transtornos mentais. Revista de Psiquiatria Clínica, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 54-63, 2007.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: Uma introdução ao estudo da psicologia. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Código de Ética Profissional do Psicólogo. Brasília: CFP, 2005.

GOTO, Tommy Akira. Introdução à psicologia fenomenológica: A nova psicologia de Edmund Husserl. São Paulo: Paulus, 2008.

JUNG, Carl Gustav. Psicologia e Religião. Tradução de Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

PAIVA, Geraldo José de. Psicologia da Religião no Brasil: Teorias, métodos e abordagens. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PENNA, Antonio Gomes. História das Idéias Psicológicas. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

O QUE É EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA? DESAFIOS, CONCEITOS E CAMINHOS PARA A CIDADANIA NO SÉCULO XXI

Autor(a): Luzineide Pires dos Santos

Resumo: O presente artigo analisa as dimensões conceituais, os marcos regulatórios e as implicações pedagógicas da educação digital e midiática na sociedade contemporânea. Em um cenário marcado pela ubiquidade das redes sociais, pela proliferação da inteligência artificial e pela infodemia, a capacidade de ler, analisar, avaliar e produzir mensagens em múltiplos suportes tecnológicos tornou-se um requisito indispensável para o exercício da cidadania plena. O estudo investiga as bases teóricas que diferenciam a mera alfabetização técnica instrumental do letramento midiático crítico, mapeando os principais fenômenos desinformacionais da atualidade. Por meio de uma revisão bibliográfica de caráter interdisciplinar e alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o trabalho discute o papel da escola, do Estado e da sociedade civil no desenvolvimento de competências cognitivas e éticas essenciais para mitigar os riscos da desinformação e promover uma cultura digital inclusiva, plural e democrática. Conclui-se que a educação digital e midiática atua como um pilar de soberania nacional, segurança pública e defesa das instituições democráticas em uma civilização hiperconectada.

Palavras-chave: Letramento Midiático. Cidadania Digital. Desinformação

INTRODUÇÃO

A humanidade atravessa uma das transições técnico-científicas e culturais mais profundas de sua história. A consolidação da internet, a universalização dos dispositivos móveis e a emergência de arquiteturas algorítmicas baseadas em inteligência artificial reconfiguraram as dinâmicas de produção, circulação e consumo de bens simbólicos e informacionais. Se em meados do século XX o grande desafio social e pedagógico residia em democratizar o acesso à informação e erradicar o analfabetismo funcional do texto impresso, o século XXI impõe um paradoxo radicalmente distinto: os indivíduos encontram-se imersos em um oceano informacional sem precedentes, mas carecem das ferramentas cognitivas necessárias para navegar por ele de forma

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

crítica, autônoma e segura.

Nesse horizonte de saturação comunicacional e mutação tecnológica, emerge a necessidade premente de se conceituar e implementar, de forma estrutural, a educação digital e midiática. Longe de se reduzir ao ensino instrumental do uso de computadores ou de linguagens de programação — embora estas competências técnicas possuam sua relevância —, a educação midiática e digital situa-se na esfera do letramento crítico e da formação ética. Trata-se do desenvolvimento de habilidades que capacitam o cidadão a compreender como as mídias funcionam, quem são os atores econômicos e políticos por trás dos fluxos de dados, como as informações são construídas e de que maneira os discursos moldam a percepção da realidade social.

A urgência desse debate acentuou-se nos últimos anos devido à emergência de fenômenos sociopolíticos complexos, como a desinformação programática, os discursos de ódio digitalmente orquestrados, os ecossistemas de bolhas de eco e a manipulação comportamental via coleta em massa de dados (dataficação). A escola, tradicionalmente vista como o espaço de preservação e transmissão do conhecimento sistematizado, vê-se desafiada a derrubar seus muros analógicos para acolher e decodificar a realidade digital vivida por crianças e jovens.

O objetivo deste artigo é oferecer uma análise abrangente e aprofundada sobre o que constitui a educação digital e midiática, estruturando a discussão em eixos fundamentais. Inicialmente, serão delimitadas as fronteiras conceituais que definem e interligam o digital e o midiático. Em seguida, examinar-se-á a anatomia da infodemia e o impacto da desinformação nas democracias modernas. O terceiro bloco abordará a interface dessa modalidade educativa com as diretrizes curriculares brasileiras contemporâneas. Por fim, serão discutidas estratégias práticas e desafios políticos para a efetivação dessa agenda educacional no Brasil.

Delimitação Conceitual: O Espectro da Educação Digital e Midiática

ALFABETIZAÇÃO TECNOLÓGICA VERSUS LETRAMENTO CRÍTICO

Para compreender o escopo da educação digital e midiática, é imperativo superar a ilusão do "nativo digital". O termo, cunhado no início dos anos 2000 para designar as gerações que nasceram imersas nas tecnologias de telas, gerou o falso diagnóstico de que os jovens, por dominarem a mecânica operacional dos smartphones e das redes sociais, possuiriam uma compreensão intrínseca do ecossistema digital. A prática cotidiana demonstra o contrário: a destreza motora e operacional para deslizar telas e consumir vídeos rápidos não é acompanhada por uma capacidade equivalente de avaliar a credibilidade das fontes, checar fatos ou compreender

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

o modelo de negócios das plataformas.

PORTANTO, A LITERATURA ESPECIALIZADA ESTABELECE UMA DISTINÇÃO NÍTIDA ENTRE:

- Alfabetização Digital Instrumental: O aprendizado de habilidades técnicas operacionais, tais como ligar um dispositivo, navegar em softwares, digitar textos, formatar planilhas e utilizar ferramentas de comunicação básicas. É uma competência de nível técnico.
- Letramento Digital e Midiático Crítico: O processo de desenvolvimento de competências de ordem superior, ligadas à análise, avaliação, reflexão e criação. O indivíduo letrado digitalmente não apenas usa a ferramenta, mas questiona sua arquitetura, identifica vieses algorítmicos, percebe as intenções por trás de um conteúdo midiático e reconhece os impactos psicossociais e políticos do uso intensivo da tecnologia.

OS TRÊS PILARES DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA (UNESCO)

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) unificou os campos da educação para os meios de comunicação e da inclusão digital sob o conceito de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) — em inglês, Media and Information Literacy (MIL). Essa abordagem conceitual assenta-se sobre uma tríade de direitos e capacidades fundamentais dos sujeitos:

| *TRÍADE DA ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL* |

| *COMPONENTE* | *DESCRIÇÃO DA CAPACIDADE ACIONADA* |

| 1. ACESSAR | Buscar, filtrar, organizar e gerenciar dados em meios digitais |

| 2. ANALISAR E AVALIAR | Exercer o senso crítico sobre a fonte, o contexto e a veracidade |

| 3. CRIAR E PARTICIPAR | Produzir mensagens éticas e atuar | democraticamente nos ambientes web |

O pilar do Acesso envolve o domínio técnico e a infraestrutura física para se conectar à rede mundial de computadores de forma segura, sabendo utilizar motores de busca de forma avançada e sistemática. O pilar da Análise e Avaliação representa o coração crítico da educação midiática: é o momento em que o usuário desconstrói a mensagem, identificando se um texto é uma notícia jornalística, um artigo de opinião, uma peça publicitária disfarçada (branded content) ou um conteúdo satírico. Por fim, o pilar da Criação e Participação reconhece que, na era da Web 2.0 e 3.0, o cidadão deixou de ser apenas um espectador passivo e tornou-se um produtor (prosumer). Esse pilar orienta o indivíduo a criar conteúdo que respeitem os direitos humanos, os direitos

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

autorais e a civilidade, utilizando sua voz digital para intervir positivamente no debate público.

A Infodemia, os Algoritmos e os Desafios das Democracias

A ECONOMIA DA ATENÇÃO E A ARQUITETURA DOS ALGORITMOS

A necessidade de uma educação midiática tornou-se uma questão de sobrevivência democrática por conta da mudança estrutural no modelo de negócios da internet de consumo. A chamada "Economia da Atenção", teorizada por sociólogos e economistas da tecnologia, transformou o tempo de tela do usuário e seus dados de navegação nas mercadorias mais valiosas do mercado global.

As redes sociais e os motores de busca operam por meio de algoritmos de recomendação desenhados com um objetivo central: reter a atenção do usuário pelo maior período possível, maximizando a exibição de anúncios publicitários. Para atingir essa meta, os algoritmos priorizam conteúdos que gerem forte engajamento emocional — primariamente, indignação, medo, raiva e validação identitária. Esse desenho arquitetônico cria as chamadas "bolhas de eco" (filter bubbles), ambientes digitais customizados onde o indivíduo é exposto apenas a opiniões que corroboram seus preconceitos e visões de mundo prévias. O isolamento cognitivo nessas bolhas atrofia a tolerância à divergência, polariza o tecido social e fragiliza o solo comum de fatos compartilhados essencial para a existência de um debate democrático saudável.

ANATOMIA DA DESINFORMAÇÃO: ALÉM DAS "FAKE NEWS"

O debate público costuma rotular qualquer falsidade circulante na internet sob a rubrica genérica de "fake news". Contudo, acadêmicos e pesquisadores do campo da comunicação consideram o termo impreciso e politicamente instrumentalizado. Prefere-se utilizar a taxonomia da desinformação, que divide as patologias informacionais em três espectros distintos:

- Informação Incorreta (Misinformation): A partilha de informações falsas ou imprecisas sem uma intenção deliberada de causar dano. Ocorre frequentemente quando um usuário comum, movido pela pressa ou pela emoção, repassa uma notícia antiga ou um boato sem checar a fonte, acreditando estar ajudando sua rede de contatos.
- Desinformação (Disinformation): A criação e a disseminação intencional de informações sabidamente falsas, manipuladas ou fora de contexto, estruturada com o objetivo deliberado de enganar o público, obter vantagens financeiras, destruir reputações ou sabotar processos políticos e de saúde pública.
- Informação Maliciosa (Malinformation): A utilização de informações baseadas em fatos reais, mas retiradas de seu contexto original, vazadas de forma criminosa (como dados privados ou

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

conversas íntimas) ou instrumentalizadas de modo malicioso para infligir danos de ordem pessoal, corporativa ou governamental a terceiros.

A educação digital e midiática atua na raiz desse problema ao fornecer ao cidadão ferramentas de autocontrole de impulsos e técnicas básicas de checagem — como a leitura lateral (investigar a credibilidade do veículo em outras abas antes de consumir o texto principal), a busca reversa de imagens e o cruzamento de dados com agências especializadas de fact-checking.

O Marco Normativo no Brasil: A BNCC e a Cultura Digital

A CULTURA DIGITAL COMO COMPETÊNCIA GERAL

No cenário educacional brasileiro, a educação digital e midiática recebeu uma chancela institucional histórica com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento, que norteia a elaboração dos currículos de todas as escolas públicas e privadas do país, estruturou-se em torno de Dez Competências Gerais que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

A COMPETÊNCIA GERAL Nº 5 É EXPLICITAMENTE DEDICADA À CULTURA DIGITAL, PRESCREVENDO QUE O ALUNO DEVE:

"Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva."

Essa inserção altera o status da tecnologia na escola. Ela deixa de ser encarada como uma ferramenta acessória — confinada a uma aula semanal de informática em uma sala isolada — e passa a ser uma dimensão transversal do conhecimento. O ensino de história, geografia, ciências ou matemática deve ser perpassado pelo uso ético e crítico das mídias.

[A Multimodalidade Crítica na BNCC]

[Análise Linguística] ——> Decodificação de memes, infográficos e podcas

[Investigação de Fontes] ——> Confrontação de dados e identificação de bots.

[Ética e Privacidade] ——> Proteção da pegada digital e combate ao cyberbullying.

[Autoria Protagonista] ——> Produção de mídias escolares conscientes.

O CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO NO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Além de constar como uma competência geral de caráter transversal, a educação midiática ganha densidade operacional no componente curricular de Língua Portuguesa, por meio do eixo dos campos de atuação social. A BNCC introduz o Campo Jornalístico-Midiático para os anos finais

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Esse campo de atuação foca no estudo das linguagens multimodais e hipertextuais que caracterizam a vida na rede. Os estudantes são desafiados a analisar gêneros textuais emergentes, tais como memes, vlogs, podcasts, infográficos interativos, postagens de influenciadores digitais e reportagens multimídia. O objetivo pedagógico é instrumentalizar o aluno para perceber as estratégias discursivas empregadas nesses meios, desvelando os recursos de persuasão, as falácias argumentativas, o uso tendencioso de dados estatísticos e o apelo a gatilhos emocionais que visam manipular o comportamento do leitor.

Estratégias Pedagógicas e a Prática em Sala de Aula

A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS E A PRODUÇÃO DE MÍDIA

A implementação efetiva da educação digital e midiática exige a superação dos métodos de ensino estritamente expositivos e passivos. A pedagogia contemporânea encontra na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) o ambiente ideal para o desenvolvimento desses letramentos. Em vez de apenas assistirem a palestras sobre os perigos da internet, os estudantes devem ser convidados a assumir o papel de produtores de mídia consciente.

Exemplos de intervenções pedagógicas baseadas em projetos incluem:

- Criação de Agências Escolares de Checagem: Os alunos monitoram os boatos e conteúdos duvidosos que circulam nos grupos de mensagens da comunidade escolar e do bairro, aplicando métodos de apuração jornalística para produzir relatórios e infográficos esclarecedores.
- Desenvolvimento de Podcasts e Web documentários: Investigação de temas locais, socioambientais ou científicos, forçando o estudante a selecionar fontes fidedignas, realizar entrevistas éticas, redigir roteiros equilibrados e editar arquivos de áudio e vídeo, dominando a técnica através da autoria responsável.
- Análise Desconstrutiva de Publicidade: Mapeamento de anúncios digitais direcionados aos próprios estudantes via algoritmos, discutindo em sala de aula conceitos de privacidade de dados, pegada digital, consumo consciente e manipulação estética de imagens.

O DESAFIO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

A aceleração do desenvolvimento tecnológico impôs um novo e complexo desafio para a educação digital na atualidade: a popularização das ferramentas de Inteligência Artificial Generativa (como geradores de texto, imagens e vídeos clonados por redes neurais profundamente complexas). A facilidade com que qualquer indivíduo sem conhecimentos técnicos de programação

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

pode gerar ensaios acadêmicos, ensaios fotográficos fotorrealistas falsos (deepfakes) ou códigos de programação alterou radicalmente as premissas da avaliação escolar e da confiança pública nas imagens e nos registros em áudio.

A educação midiática contemporânea deve, urgentemente, englobar o letramento em IA. Isso pressupõe ensinar os estudantes a:

Compreender as limitações intrínsecas dos grandes modelos de linguagem (LLMs), os quais operam por aproximação probabilística estatística e estão propensos a "alucinações" (geração de fatos falsos ou referências bibliográficas inexistentes com tom de certeza absoluta).

Reconhecer os vieses históricos, raciais, de gênero e geográficos embutidos nas bases de dados utilizadas para o treinamento das IAs, os quais tendem a reproduzir e perpetuar estereótipos discriminatórios sociais.

Utilizar essas ferramentas de forma cocriativa e ética, servindo como assistentes de brainstorming e organização, sem abdicar da autoria intelectual, do pensamento crítico original e da verificação rigorosa de cada informação gerada pela máquina.

Desafios Estruturais e Políticos para a Implementação no Brasil

A DESIGUALDADE DE ACESSO E A EXCLUSÃO DIGITAL

A discussão teórica sobre o letramento crítico não pode descurar das duras assimetrias materiais que caracterizam a sociedade e o sistema educacional brasileiro. O Brasil enfrenta um cenário de profunda fratura digital. Embora o número de conexões móveis seja elevado, vastas parcelas da população de baixa renda, de territórios periféricos, de zonas rurais, de comunidades indígenas e quilombolas vivenciam o que a sociologia chama de "exclusão digital de segunda ordem".

Esses indivíduos possuem acesso restrito à internet, frequentemente limitado a planos de dados móveis pré-pagos com franquias reduzidas, que operam sob a lógica do zero rating (onde o acesso a determinadas redes sociais de mensagens é gratuito, mas a navegação em sites jornalísticos, acadêmicos, de checagem de fatos ou portais governamentais de educação é bloqueada após o término da franquia). Essa assimetria material transforma as redes sociais de mensagens fechadas nos únicos canais informacionais acessíveis, tornando essas populações alvos altamente vulneráveis às campanhas massivas de desinformação. Uma verdadeira política de educação digital e midiática no Brasil pressupõe a universalização da internet de banda larga de alta velocidade nas escolas públicas e a garantia de neutralidade da rede.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA

O segundo grande gargalo para a consolidação da educação midiática no território nacional reside na formação dos professores. A imensa maioria dos docentes em exercício no Brasil formou-se em cursos de licenciatura de matriz estritamente analógica, que não previam disciplinas voltadas às humanidades digitais, às teorias da comunicação contemporâneas ou ao letramento midiático crítico.

Consequentemente, muitos educadores experimentam insegurança e desconforto diante do ambiente hiperconectado dos estudantes. Há uma tendência oscilante entre dois extremos igualmente contraproducentes: a tecnofobia (que busca banir radicalmente os dispositivos digitais do espaço escolar, tratando-os como meras distrações a serem erradicadas) e a tecnofilia ingênua (que adota ferramentas tecnológicas de forma deslumbrada, apenas pela novidade estética, sem integrá-las a um planejamento pedagógico crítico e intencional). Faz-se urgente a reformulação das matrizes curriculares das Faculdades de Educação e a criação de programas robustos de formação continuada oferecidos pelos estados e municípios, capacitando os professores a se tornarem os primeiros mediadores dessa cultura midiática.

CONCLUSÃO

A investigação sobre a educação digital e midiática revela que esta agenda pedagógica transcende os limites de uma mera inovação metodológica ou de um conteúdo programático opcional para as escolas. Ela constitui, na verdade, um imperativo ético, político e civilizatório essencial para garantir a viabilidade das sociedades democráticas contemporâneas. O percurso analítico trilhado neste artigo demonstra que a imersão na infosfera digital sem a devida mediação crítica converte os cidadãos em alvos vulneráveis de manipulações algorítmicas, polarizações artificiais e fluxos desinformacionais sistemáticos que corroem o tecido social e enfraquecem a confiança nas instituições científicas e democráticas.

Evidenciou-se que a educação digital e midiática autêntica exige uma virada de perspectiva pedagógica: o abandono do foco na mera alfabetização técnica e instrumental em prol do cultivo sistemático do letramento crítico, da empatia nas interações em rede e da responsabilidade autoral dos estudantes. A incorporação desses eixos normativos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece um arcabouço legal sólido para o redesenho das práticas educativas brasileiras, embora a distância entre o texto regulatório e a realidade cotidiana das salas de aula permaneça acentuada.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Superar essa distância exige o enfrentamento corajoso das assimetrias infra estruturais do país, garantindo conectividade democrática de qualidade que liberte os estudantes das amarras cognitivas das franquias restritivas de navegação. Demanda, de igual modo, um investimento vigoroso e continuado na valorização e na formação docente, transformando o professor no principal arquiteto dessa transição cultural.

Ao dotar as novas gerações e a comunidade escolar de competências para acessar, analisar criticamente, criar e participar conscientemente do ecossistema das mídias tradicionais e emergentes — incluindo as dinâmicas disruptivas da inteligência artificial —, a educação digital e midiática cumpre sua função social mais nobre: resgatar a autonomia humana face aos automatismos técnicos, pavimentando o caminho para uma sociedade justa, plural, informada e soberana no século XXI.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRUNO, Fernanda. Máquinas de Ver, Modos de Ser: Vigilância, tecnologia e subjetividade. Rio de Janeiro: FAPERJ/Nemesis, 2013.

CETIC.br (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2024.

LIMA, Walter; SANTOS, Tarcyane. Letramento Midiático e Informacional: Desafios para a educação na era dos algoritmos. São Paulo: Paulus, 2021.

SANTAELLA, Lúcia. A Ecologia Pluralista das Mídias: Do analógico ao pós-digital. São Paulo: Paulus, 2023.

SILVA, Marco. Sala de Aula Interativa: A educação diante do desafio da comunicação digital. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

FUNDAMENTANDO A PSICOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES: TEORIAS, RELAÇÕES HUMANAS E DESAFIOS NO TRABALHO

Autor(a): Marceli Pascon Nicoletti

Resumo: A Psicologia das Organizações constitui um campo essencial para compreender as relações humanas no ambiente de trabalho, integrando aspectos comportamentais, sociais e estruturais que influenciam o desempenho e o bem-estar dos indivíduos. Este artigo apresenta uma abordagem ampla sobre os fundamentos da Psicologia Organizacional, destacando sua evolução histórica, principais teorias, práticas aplicadas e desafios contemporâneos. Ao analisar conceitos como cultura organizacional, motivação, liderança, clima organizacional e saúde mental no trabalho, busca-se compreender como esses elementos impactam tanto os resultados das organizações quanto a qualidade de vida dos trabalhadores. Além disso, discute-se o papel estratégico do psicólogo organizacional frente às transformações do mundo do trabalho, incluindo a digitalização, a diversidade e a sustentabilidade.

Palavras-chave: Psicologia Organizacional; Comportamento Humano; Trabalho.

INTRODUÇÃO

A Psicologia das Organizações emerge como um campo interdisciplinar que investiga o comportamento humano no contexto do trabalho. Seu foco principal está na compreensão das interações entre indivíduos, grupos e estruturas organizacionais, visando promover ambientes mais saudáveis, produtivos e sustentáveis.

O interesse por esse campo cresce à medida que as organizações reconhecem que seus resultados não dependem apenas de processos técnicos ou financeiros, mas principalmente das pessoas que as compõem. Nesse sentido, compreender fatores como motivação, liderança, comunicação e cultura organizacional torna-se fundamental.

Este artigo tem como objetivo apresentar os fundamentos da Psicologia das Organizações, abordando sua evolução, seus principais conceitos teóricos e suas aplicações práticas no contexto contemporâneo.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PSICOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES

A Psicologia Organizacional teve início no contexto da Revolução Industrial, quando surgiram as primeiras preocupações com produtividade e eficiência no trabalho. Inicialmente, predominava uma visão mecanicista do trabalhador, considerado apenas como parte de um sistema produtivo.

Com o passar do tempo, novas abordagens passaram a valorizar os aspectos humanos do trabalho. Estudos sobre relações interpessoais, motivação e satisfação começaram a ganhar espaço, dando origem a uma perspectiva mais humanizada.

Posteriormente, o campo evoluiu para incluir temas como cultura organizacional, desenvolvimento humano e qualidade de vida no trabalho. Atualmente, a Psicologia Organizacional incorpora também discussões sobre diversidade, inclusão, saúde mental e inovação.

PRINCIPAIS ABORDAGENS TEÓRICAS

ABORDAGEM CLÁSSICA

A abordagem clássica enfatiza a eficiência, a padronização e o controle dos processos. Nessa perspectiva, o trabalhador é visto como um agente racional, motivado principalmente por recompensas financeiras.

ABORDAGEM HUMANISTA

A abordagem humanista surge como contraponto à visão mecanicista, destacando a importância das necessidades psicológicas e sociais dos trabalhadores. Elementos como reconhecimento, pertencimento e realização pessoal passam a ser valorizados.

ABORDAGEM COMPORTAMENTAL

Essa abordagem investiga o comportamento humano dentro das organizações, analisando fatores como motivação, aprendizagem e tomada de decisão. Busca compreender como os indivíduos reagem a estímulos e como isso impacta o desempenho.

ABORDAGEM SISTÊMICA

A abordagem sistêmica considera a organização como um sistema aberto, em constante interação com o ambiente externo. Nesse contexto, as mudanças em uma parte do sistema afetam todo o conjunto.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

CULTURA ORGANIZACIONAL

A cultura organizacional refere-se ao conjunto de valores, crenças, normas e práticas que orientam o comportamento dentro de uma organização. Ela influencia diretamente a forma como as pessoas se relacionam, tomam decisões e desempenham suas funções.

Uma cultura forte pode promover coesão e alinhamento, enquanto uma cultura frágil pode gerar conflitos e insegurança. A gestão da cultura organizacional é, portanto, um elemento estratégico para o sucesso das organizações.

CLIMA ORGANIZACIONAL

O clima organizacional diz respeito à percepção dos trabalhadores sobre o ambiente de trabalho. Ele reflete aspectos como satisfação, motivação, relações interpessoais e condições de trabalho.

Um clima positivo contribui para o engajamento e a produtividade, enquanto um clima negativo pode resultar em desmotivação, absenteísmo e rotatividade.

MOTIVAÇÃO NO TRABALHO

A motivação é um dos temas centrais da Psicologia Organizacional. Ela está relacionada aos fatores que impulsionam o comportamento humano em direção a determinados objetivos.

Diversas teorias buscam explicar a motivação no trabalho, considerando aspectos internos, como necessidades e valores, e externos, como recompensas e reconhecimento.

A compreensão da motivação permite às organizações desenvolver estratégias mais eficazes para engajar seus colaboradores.

LIDERANÇA

A liderança desempenha um papel fundamental na dinâmica organizacional. Líderes influenciam comportamentos, orientam equipes e contribuem para a construção de um ambiente de trabalho saudável.

Diferentes estilos de liderança podem ser adotados, dependendo do contexto e das características da equipe. A liderança eficaz é aquela que consegue equilibrar resultados organizacionais e bem-estar dos colaboradores.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL

A comunicação é um elemento essencial para o funcionamento das organizações. Ela permite a troca de informações, o alinhamento de objetivos e a construção de relacionamentos.

Falhas na comunicação podem gerar conflitos, retrabalho e perda de produtividade. Por isso, investir em processos comunicacionais claros e eficientes é fundamental.

SAÚDE MENTAL NO TRABALHO

A saúde mental tem se tornado uma preocupação crescente no contexto organizacional. Fatores como pressão por resultados, excesso de trabalho e insegurança podem impactar o bem-estar dos trabalhadores.

Promover um ambiente de trabalho saudável envolve ações voltadas à prevenção do estresse, ao apoio psicológico e à valorização do equilíbrio entre vida pessoal e profissional.

DIVERSIDADE E INCLUSÃO

A diversidade nas organizações refere-se à presença de pessoas com diferentes características, como gênero, raça, idade e cultura. A inclusão, por sua vez, diz respeito à valorização dessas diferenças.

Ambientes diversos e inclusivos tendem a ser mais inovadores e criativos. Além disso, promovem maior justiça social e igualdade de oportunidades.

O PAPEL DO PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL

O psicólogo organizacional atua na análise dos processos humanos no trabalho e na intervenção sobre eles. Suas atividades incluem recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, gestão de desempenho e promoção da saúde mental.

Esse profissional também desempenha um papel estratégico, contribuindo para a tomada de decisões e para o desenvolvimento organizacional.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

As organizações enfrentam diversos desafios no cenário atual, como a transformação digital,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

o trabalho remoto e as mudanças nas relações de trabalho.

Essas transformações exigem novas competências e abordagens tanto por parte das organizações quanto dos profissionais de Psicologia Organizacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicologia das Organizações é fundamental para compreender e melhorar as relações de trabalho. Ao integrar conhecimentos sobre comportamento humano e dinâmica organizacional, esse campo contribui para a construção de ambientes mais produtivos e saudáveis.

Investir na valorização das pessoas, na promoção da saúde mental e na construção de culturas organizacionais positivas é essencial para o sucesso sustentável das organizações.

CONCLUSÃO

A fundamentação da Psicologia das Organizações evidencia que o desempenho organizacional está profundamente ligado à compreensão do comportamento humano no trabalho. Ao longo do desenvolvimento desse campo, tornou-se claro que fatores como cultura, liderança, motivação, comunicação e clima organizacional não são elementos isolados, mas dimensões interdependentes que moldam a dinâmica das instituições.

Nesse contexto, a Psicologia Organizacional consolida-se como uma área estratégica, capaz de contribuir tanto para a eficiência das organizações quanto para a promoção do bem-estar dos trabalhadores. Ao integrar diferentes abordagens teóricas e práticas, ela permite analisar o indivíduo de forma mais completa, considerando suas necessidades, expectativas e interações sociais no ambiente laboral.

Além disso, diante das transformações contemporâneas, como a digitalização do trabalho, a valorização da diversidade e as crescentes demandas por saúde mental, o papel da Psicologia das Organizações torna-se ainda mais relevante. Ela não apenas acompanha essas mudanças, mas também atua como agente de transformação, propondo soluções que favoreçam ambientes mais inclusivos, saudáveis e sustentáveis.

Conclui-se, portanto, que fundamentar a Psicologia das Organizações é essencial para compreender e aprimorar as relações de trabalho, contribuindo para organizações mais humanas e eficazes. Trata-se de um campo dinâmico, em constante evolução, que exige reflexão crítica e atualização contínua para responder às demandas de um mundo do trabalho cada vez mais complexo.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, Idalberto. *Gestão de Pessoas*.

DUTRA, Joel Souza. *Gestão de Pessoas: Modelo, Processos, Tendências e Perspectivas*.

FLEURY, Maria Tereza Leme. *Cultura Organizacional*.

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. *Qualidade de Vida no Trabalho*.

VERGARA, Sylvia Constant. *Gestão de Pessoas*.

ZANELLI, José Carlos. *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. BORGES-ANDRADE

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

PENSAMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGENS QUE ACONTECEM NAS SITUAÇÕES COTIDIANAS

Autor(a): Maria Daiane de Lima Barbosa[5]

Resumo: O pensamento matemático na Educação Infantil se desenvolve a partir das experiências que as crianças vivenciam nas situações cotidianas, nas brincadeiras, nas interações e na exploração dos espaços e objetos. Este artigo tem como objetivo discutir como essas experiências contribuem para a construção de aprendizagens matemáticas na infância, considerando o papel da mediação docente nesse processo. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica sobre o ensino da Matemática na Educação Infantil. A análise evidencia que ações presentes na rotina, como comparar quantidades, organizar objetos, reconhecer formas, estabelecer relações de tamanho, identificar posições e perceber sequências, possibilitam à criança elaborar estratégias e construir conhecimentos matemáticos de maneira significativa. Nesse processo, a intervenção do professor é importante para identificar situações com potencial educativo e propor questionamentos e desafios que estimulem a observação, o raciocínio e a resolução de problemas. Conclui-se que reconhecer a Matemática presente no cotidiano amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece o desenvolvimento do pensamento matemático desde os primeiros anos da escolarização.

Palavras-chave: Pensamento Matemático; Educação Infantil; Aprendizagem Matemática.

INTRODUÇÃO

A Matemática está presente em diferentes momentos da vida das crianças, inclusive antes mesmo de sua entrada na escola. Na Educação Infantil, situações como organizar brinquedos, distribuir objetos, comparar quantidades, perceber tamanhos, identificar posições e acompanhar

5 Pedagoga formada pela UNIVESP, especialista em Educação Especial e professora da rede municipal de São Paulo. Pesquisadora das infâncias, acredita no brincar, nas interações e nas pequenas descobertas cotidianas como caminhos sensíveis de aprendizagem.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

sequências fazem parte da rotina e possibilitam que as crianças construam relações e desenvolvam formas próprias de pensar.

Nesse sentido, a aprendizagem matemática não se limita às atividades planejadas especificamente para esse campo de conhecimento, mas também pode acontecer nas experiências cotidianas, nas brincadeiras e nas interações estabelecidas no ambiente escolar.

O presente estudo delimita-se à análise do desenvolvimento do pensamento matemático na Educação Infantil a partir das aprendizagens construídas em situações presentes no cotidiano. Parte-se do entendimento de que a criança não chega à escola sem conhecimentos matemáticos, uma vez que já estabelece relações de quantidade, espaço, tempo, ordem e comparação em suas experiências diárias.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão explorar e participar de situações que possibilitem a construção de conhecimentos sobre o mundo, considerando as diferentes formas de interação e expressão das crianças (BRASIL, 2018). Dessa forma, torna-se relevante compreender como as situações vivenciadas diariamente podem ser reconhecidas e aproveitadas como possibilidades de aprendizagem matemática.

A partir dessa perspectiva, estabelece-se como problema de pesquisa a seguinte questão: de que maneira as situações cotidianas vivenciadas na Educação Infantil podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento matemático das crianças? O objeto de pesquisa concentra-se, portanto, nas relações entre as experiências matemáticas presentes na rotina escolar e a construção de aprendizagens pelas crianças.

O objetivo geral é analisar como as situações cotidianas podem favorecer o desenvolvimento do pensamento matemático na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se identificar situações da rotina que envolvem conhecimentos matemáticos; discutir a importância das brincadeiras e das interações para a construção desses conhecimentos; e compreender o papel do professor na mediação de experiências que favoreçam a observação, a comparação, a elaboração de estratégias e a resolução de situações-problema.

Para alcançar esses objetivos, foi realizada uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, a partir do levantamento e da análise de produções acadêmicas e documentos relacionados à Educação Infantil, ao ensino da Matemática e ao desenvolvimento do pensamento matemático na infância. A revisão bibliográfica possibilita reunir diferentes contribuições teóricas sobre o tema e estabelecer relações entre os estudos selecionados, buscando compreender como

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

as aprendizagens matemáticas podem ser construídas a partir de experiências significativas para as crianças. Desse modo, o trabalho não se baseia em uma pesquisa de campo, mas na análise e discussão de conhecimentos já produzidos sobre a temática.

DESENVOLVIMENTO

REFERENCIAL TEÓRICO

O PENSAMENTO MATEMÁTICO NA INFÂNCIA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS

O desenvolvimento do pensamento matemático na Educação Infantil está relacionado às experiências que a criança vivencia ao explorar o ambiente, interagir com outras pessoas e buscar soluções para situações que fazem parte de sua rotina. A Matemática, nesse contexto, não deve ser compreendida apenas como um conjunto de números, símbolos ou procedimentos formais, mas como uma forma de interpretar relações presentes no mundo. Lorenzato (2018) destaca a importância de considerar as experiências infantis na construção das primeiras noções matemáticas, uma vez que a criança desenvolve percepções sobre quantidade, espaço, forma, medida e relações antes mesmo de dominar os registros convencionais.

Essa compreensão também está presente nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, que reconhece a criança como sujeito que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui e constrói conhecimentos a partir das experiências que estabelece com o meio (BRASIL, 2018). No campo da Matemática, isso significa considerar que situações aparentemente simples, como organizar materiais, distribuir objetos entre os colegas ou decidir qual objeto ocupa determinado espaço, podem envolver diferentes relações matemáticas. A aprendizagem, portanto, pode acontecer de maneira integrada às demais experiências da infância, sem que seja necessário retirar a criança de seu contexto para apresentar um conhecimento matemático isolado.

A relação entre cotidiano e aprendizagem matemática ganha importância quando se considera que as crianças chegam à instituição de Educação Infantil trazendo conhecimentos construídos em suas relações familiares, sociais e culturais. Holzmann et al. (2025) chamam a atenção para a riqueza dos saberes matemáticos que aparecem no cotidiano infantil e observam que as oportunidades matemáticas vivenciadas pelas crianças são mais amplas do que aquelas que podem ser identificadas apenas em propostas diretamente relacionadas aos números. Essa perspectiva contribui para ampliar o olhar do professor, que passa a observar não somente o resultado de uma atividade, mas também os raciocínios utilizados pela criança durante suas ações.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

As experiências relacionadas às quantidades constituem um exemplo significativo. Contar crianças presentes, repartir materiais, verificar se há objetos suficientes para todos ou comparar quem possui mais ou menos determinado elemento são ações que envolvem relações numéricas. Hunhoff e Umbelino (2024), ao discutirem o campo numérico na Educação Infantil, defendem a criação de condições pedagógicas que favoreçam a formação do pensamento matemático e a apropriação progressiva de conceitos. Nesse processo, o contato com quantidades reais e situações que exigem tomada de decisão pode contribuir para que a criança atribua sentido às relações numéricas, em vez de apenas memorizar a sequência dos números.

A resolução de problemas também ocupa lugar importante nesse processo. Na infância, um problema não precisa assumir a forma tradicional de uma questão escrita. Ele pode surgir quando as crianças precisam descobrir como distribuir igualmente determinados objetos, encontrar uma maneira de atravessar um espaço, decidir qual peça completa uma construção ou descobrir quantos elementos ainda faltam para determinada atividade. Duarte e Ribeiro (2022) demonstram que situações de resolução de problemas não convencionais possibilitam que crianças formulem hipóteses, confrontem diferentes ideias e desenvolvam estratégias próprias, favorecendo avanços em seus conhecimentos matemáticos.

A brincadeira constitui outro espaço privilegiado para o desenvolvimento do pensamento matemático. Durante as brincadeiras, as crianças classificam, ordenam, comparam, estabelecem relações espaciais, reconhecem padrões e utilizam diferentes estratégias para alcançar seus objetivos. Barbosa, Guérios e Souza de Alencar (2024) discutem a relação entre Educação Matemática, brincadeiras e movimento corporal, mostrando que as experiências corporais também podem favorecer a construção de conhecimentos matemáticos. Dessa forma, o corpo, o espaço e os objetos passam a integrar o processo de aprendizagem, ampliando as possibilidades de exploração matemática na infância.

O brincar, entretanto, não deve ser entendido como uma atividade que se torna matemática apenas porque o professor acrescenta números ou comandos de contagem. A dimensão matemática pode estar presente na própria estrutura da brincadeira e nas decisões tomadas pelas crianças. Miguel e Santos (2025), em estudo de revisão bibliográfica e análise documental, ressaltam o potencial das atividades lúdicas para favorecer o desenvolvimento do pensamento matemático, especialmente quando as propostas permitem participação ativa, resolução de problemas e elaboração de estratégias. O aspecto central, portanto, está menos na aparência da atividade e mais nas possibilidades de pensamento que ela oferece.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

As interações entre as próprias crianças também possuem relevância nesse processo. Ao brincar ou resolver uma situação conjuntamente, uma criança pode apresentar uma estratégia diferente daquela utilizada por outra, provocando comparações, questionamentos e novas tentativas. Azevedo e Ciríaco (2021) destacam a importância dos jogos, das brincadeiras e das situações de resolução de problemas não convencionais como elementos que podem compor práticas de Educação Matemática na infância. O diálogo entre as crianças permite que diferentes formas de pensar sejam compartilhadas, tornando a aprendizagem uma construção que ultrapassa a relação individual entre criança e atividade.

Outro aspecto importante está relacionado às experiências espaciais. Caminhar por diferentes ambientes, localizar objetos, montar construções, organizar brinquedos em determinados lugares ou indicar caminhos são situações que mobilizam noções de posição, direção, distância, forma e orientação. Melo e Machado Júnior (2025) destacam possibilidades de desenvolvimento do pensamento geométrico na Educação Infantil por meio de interações e brincadeiras, reforçando que a geometria pode ser explorada a partir das experiências concretas das crianças. Essa abordagem contribui para superar uma visão restrita da Matemática centrada exclusivamente em números e contagens.

As noções de medida também aparecem de forma espontânea nas experiências infantis. Perguntas sobre qual objeto é maior, qual recipiente comporta mais, quem está mais distante ou quanto tempo falta para determinada atividade fazem parte da rotina e mobilizam comparações e estimativas. Lorenzato (2018) considera que a percepção matemática na infância se desenvolve mediante experiências que permitem à criança observar características dos objetos e estabelecer relações entre elas. Assim, atividades cotidianas podem constituir oportunidades para que as crianças desenvolvam noções de comprimento, capacidade, massa, tempo e outras grandezas sem que essas aprendizagens precisem ser apresentadas inicialmente por meio de definições formais.

Os padrões e as regularidades também podem ser percebidos em situações simples. Sequências de cores, organização de objetos, movimentos corporais, ritmos, músicas e repetições presentes nas brincadeiras podem levar a criança a identificar aquilo que se mantém e aquilo que se modifica. Estudos sobre o desenvolvimento do pensamento algébrico desde a infância indicam que o trabalho com padrões e regularidades pode ser iniciado antes da escolarização formal da Álgebra, desde que sejam consideradas experiências adequadas à faixa etária. Nesse sentido, perceber regularidades é uma forma inicial de organizar informações e estabelecer relações matemáticas.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A linguagem ocupa papel igualmente importante na construção dessas aprendizagens. Ao explicar como chegou a determinado resultado, justificar uma escolha ou comparar sua estratégia com a de um colega, a criança organiza e comunica seu pensamento. Ciríaco e Azevedo (2024) defendem a valorização da linguagem matemática nas experiências da Educação Infantil, especialmente quando o professor cria condições para que as crianças expressem aquilo que pensam e fazem. A comunicação não deve ser vista apenas como etapa posterior à atividade matemática, pois falar, ouvir, argumentar e representar também participam da construção dos significados.

Nesse contexto, a atuação do professor não consiste em antecipar conteúdos formais do Ensino Fundamental, mas em reconhecer e ampliar as possibilidades matemáticas existentes nas experiências infantis. Ciríaco (2024) argumenta em favor de uma perspectiva de “cuidar e educar matematicamente”, destacando que a própria rotina da Educação Infantil pode constituir um espaço potente para a exploração da linguagem matemática. A intervenção docente ocorre por meio da observação, da escuta e da proposição de perguntas e desafios que levem a criança a pensar sobre aquilo que está fazendo.

A mediação, nesse sentido, precisa respeitar o modo como a criança pensa e aprende. Em vez de apresentar imediatamente uma resposta, o professor pode perguntar como a criança chegou àquela conclusão, solicitar que encontre outra maneira de resolver determinada situação ou incentivar a comparação entre diferentes estratégias. Duarte e Ribeiro (2022) mostram que o confronto entre ideias pode favorecer a construção e a consolidação de conceitos matemáticos, principalmente quando as crianças têm oportunidade de discutir suas estratégias. A intervenção pedagógica, portanto, não elimina a autonomia infantil, mas cria condições para que ela avance.

Outro ponto discutido na produção recente refere-se à necessidade de ampliar a compreensão sobre o que significa ensinar Matemática na Educação Infantil. Holzmann et al. (2025) identificam que os documentos curriculares apresentam possibilidades importantes para o trabalho matemático, mas também apontam que a riqueza dos conhecimentos matemáticos presentes no cotidiano das crianças nem sempre aparece de maneira suficientemente abrangente nas orientações curriculares. Isso indica a necessidade de um professor atento às situações que surgem no cotidiano, capaz de perceber nelas oportunidades de investigação e aprendizagem.

A pesquisa recente também reforça que não basta utilizar jogos e brincadeiras para afirmar que determinada prática é matematicamente significativa. Novaes e Pereira (2025), ao realizarem um mapeamento da produção acadêmica sobre jogos e brincadeiras no ensino da Matemática na

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Educação Infantil, identificaram reconhecimento do potencial desses recursos, mas também lacunas relacionadas à efetivação das práticas e à articulação entre ludicidade e currículo. A observação é relevante porque impede que o termo “lúdico” seja utilizado de maneira genérica, sem considerar quais aprendizagens matemáticas estão efetivamente sendo favorecidas.

A literatura analisada permite perceber, portanto, que as aprendizagens matemáticas na Educação Infantil acontecem em diferentes dimensões da experiência infantil. Número, espaço, forma, medida, padrões, comparação e resolução de problemas não aparecem necessariamente separados na rotina, mas podem estar articulados em uma mesma situação. Uma brincadeira de construção, por exemplo, pode envolver contagem de peças, comparação de tamanhos, reconhecimento de formas, localização espacial e elaboração de estratégias. A Matemática, nesse cenário, apresenta-se como conhecimento que ajuda a criança a compreender e transformar situações que fazem parte de sua experiência.

Considerando as contribuições apresentadas, percebe-se que os autores convergem quanto à necessidade de aproximar a Educação Matemática das experiências reais das crianças, embora enfatizem aspectos diferentes desse processo. Lorenzato (2018) chama a atenção para a percepção matemática construída nas experiências; Duarte e Ribeiro (2022) destacam a resolução de problemas; Barbosa, Guérios e Souza de Alencar (2024) valorizam o corpo, o movimento e as brincadeiras; enquanto Ciríaco (2024) enfatiza a presença da Matemática nas ações cotidianas da rotina. A aproximação entre essas perspectivas permite compreender que o desenvolvimento matemático não depende de uma única estratégia, mas de um conjunto de experiências intencionalmente acompanhadas pelo professor.

Na perspectiva deste estudo, a principal contribuição dessas discussões está em deslocar o olhar sobre a Matemática na Educação Infantil: em vez de procurar apenas atividades que apresentem conteúdos matemáticos de maneira explícita, torna-se necessário observar aquilo que as crianças já fazem, perguntam, comparam, organizam e descobrem durante a rotina. Os estudos de Holzmann et al. (2025) reforçam essa necessidade ao demonstrarem que as oportunidades matemáticas presentes na infância são mais amplas do que aquelas identificadas em propostas diretamente estruturadas. Assim, cabe ao professor reconhecer essas situações e transformá-las em experiências que favoreçam novas possibilidades de pensamento.

Também se considera que brincar e aprender Matemática não constituem processos opostos. As contribuições de Miguel e Santos (2025), Barbosa, Guérios e Souza de Alencar (2024) e Duarte e Ribeiro (2022) indicam que experiências lúdicas podem favorecer raciocínio, estratégia,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

comparação e resolução de problemas quando possibilitam participação efetiva da criança. Ao mesmo tempo, os estudos de Novaes e Pereira (2025) alertam para a necessidade de evitar uma compreensão superficial da ludicidade. A análise conjunta permite defender que a brincadeira possui valor matemático quando possibilita que a criança pense, escolha, estabeleça relações, formule hipóteses e comunique suas estratégias.

Por fim, a análise do conjunto de autores permite compreender que o desenvolvimento do pensamento matemático na Educação Infantil está diretamente relacionado à qualidade das experiências oferecidas e à forma como o professor acompanha essas experiências. Não se trata de transformar toda situação cotidiana em uma aula formal de Matemática, mas de reconhecer que diferentes momentos da rotina podem favorecer aprendizagens quando são acompanhados por uma mediação sensível e intencional. A perspectiva defendida neste trabalho considera, portanto, que a Matemática pode ser construída nas relações, nas brincadeiras, nos movimentos, nas perguntas e nos problemas que fazem parte da infância, valorizando aquilo que a criança já sabe e criando condições para que avance em suas formas de pensar matematicamente.

OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo deste artigo é o desenvolvimento do pensamento matemático na Educação Infantil a partir das aprendizagens que podem ser construídas nas situações cotidianas. A escolha desse objeto parte da compreensão de que as crianças convivem diariamente com relações matemáticas em diferentes contextos, mesmo quando essas relações não são identificadas imediatamente como atividades de Matemática. Contar, comparar, ordenar, classificar, medir, localizar objetos, perceber distâncias e reconhecer formas são ações que podem surgir espontaneamente durante a rotina escolar e nas brincadeiras.

A delimitação do objeto está voltada, especificamente, para as experiências vivenciadas por crianças na Educação Infantil e para o modo como essas experiências podem favorecer a construção de conhecimentos matemáticos. Não se pretende analisar a Matemática como um conteúdo formal a ser antecipado nessa etapa da educação, mas compreender como determinados conhecimentos podem ser desenvolvidos a partir de situações significativas para as crianças. Essa perspectiva encontra respaldo na organização curricular da Educação Infantil, que considera as experiências concretas da vida cotidiana como parte importante do processo de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018).

A escolha desse objeto também está relacionada à necessidade de superar uma compreensão restrita da aprendizagem matemática, muitas vezes associada apenas ao

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

reconhecimento dos numerais e à realização de contagens. A Matemática presente na infância envolve outras formas de pensamento, como estabelecer relações entre objetos, perceber semelhanças e diferenças, compreender posições no espaço, comparar grandezas e identificar regularidades. Holzmann et al. (2025) observam que as oportunidades matemáticas presentes no cotidiano infantil são amplas e nem sempre aparecem de forma suficientemente contemplada quando o ensino é observado apenas a partir das habilidades numéricas.

Nesse sentido, o estudo considera como parte do objeto as situações de rotina em que as crianças precisam tomar decisões e estabelecer relações. A organização dos materiais depois de uma brincadeira, por exemplo, pode envolver classificação e ordenação; a distribuição de objetos pode exigir contagem e correspondência; a organização da fila pode mobilizar noções de posição e sequência; e a exploração de diferentes espaços pode favorecer relações de localização e distância. São situações simples, mas que podem adquirir significado matemático quando a criança é incentivada a observar, comparar, explicar e buscar soluções.

O objeto também envolve as situações em que aparecem conhecimentos relacionados às quantidades. Na rotina escolar, as crianças podem perguntar quantos colegas estão presentes, perceber se há materiais suficientes para determinada atividade ou comparar a quantidade de elementos existentes em dois grupos. Hunhoff e Umbelino (2024) destacam a importância de organizar experiências que contribuam para a formação do pensamento matemático no campo numérico, considerando as possibilidades de aprendizagem das crianças de três a cinco anos. Essas experiências podem contribuir para que os números sejam compreendidos em suas funções e relações, e não apenas reproduzidos de forma mecânica.

Outro aspecto considerado é a construção das noções espaciais e geométricas. A criança explora o espaço quando se desloca, constrói, encaixa, empilha, organiza objetos e procura diferentes caminhos para chegar a determinado lugar. O reconhecimento de formas e posições pode ocorrer durante essas ações, especialmente quando existem oportunidades para que a criança observe e descreva aquilo que está fazendo. A própria BNCC contempla objetivos relacionados à exploração do espaço, à comparação de propriedades dos objetos e ao uso de diferentes formas de registro, articulando essas experiências ao campo de “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018).

As grandezas e medidas também fazem parte desse objeto de estudo. Comparar objetos maiores e menores, perceber o que cabe ou não em determinado recipiente, observar quem está mais perto ou mais longe e acompanhar a duração de uma atividade são experiências que permitem

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

às crianças construir noções relacionadas à medida. Essas aprendizagens não dependem inicialmente da utilização de instrumentos convencionais, pois podem começar por comparações diretas e estimativas realizadas durante as próprias experiências. O importante é que a criança tenha oportunidades para observar características, estabelecer relações e explicar os critérios utilizados.

A percepção de padrões e regularidades constitui outra dimensão contemplada pelo estudo. Sequências de cores, formas, movimentos, sons ou objetos podem levar as crianças a identificar repetições e diferenças. Embora esse tipo de experiência não seja necessariamente apresentado como Álgebra na Educação Infantil, ele contribui para formas de pensamento relacionadas à identificação de regularidades e à antecipação de acontecimentos. Dessa maneira, o objeto de estudo não se restringe ao que tradicionalmente é reconhecido como conteúdo matemático, abrangendo também processos de raciocínio que podem ser desenvolvidos em situações simples da infância.

A resolução de problemas constitui igualmente uma dimensão importante. Na Educação Infantil, situações-problema podem surgir de maneira espontânea durante uma brincadeira ou ser planejadas pelo professor a partir de acontecimentos da rotina. A criança pode precisar descobrir como distribuir objetos, construir uma estrutura mais estável, encontrar determinada peça ou organizar elementos seguindo algum critério. Nessas situações, mais importante do que chegar rapidamente a uma resposta é possibilitar que a criança pense sobre o problema, formule hipóteses, teste possibilidades e explique suas escolhas.

A linguagem utilizada pelas crianças para comunicar seus pensamentos também integra o objeto analisado. Ao explicar por que considera um objeto maior, justificar como realizou uma contagem ou indicar o caminho que utilizou para chegar a um determinado local, a criança não apenas demonstra aquilo que sabe, mas também organiza seu próprio pensamento. Por isso, a aprendizagem matemática é entendida neste estudo como um processo que envolve ação, reflexão e comunicação. A fala, os gestos, os desenhos, as construções e outras formas de representação podem revelar maneiras diferentes pelas quais a criança atribui significado às relações matemáticas.

A brincadeira é analisada como uma das principais formas de experiência em que essas aprendizagens podem ocorrer. Entretanto, o estudo não considera que toda brincadeira seja automaticamente uma situação de aprendizagem matemática. O aspecto central está nas possibilidades de pensamento que a experiência oferece. Quando a brincadeira envolve escolhas,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

comparações, organização, localização, contagem, construção ou resolução de desafios, podem surgir oportunidades para o desenvolvimento de diferentes conhecimentos matemáticos. Essa compreensão evita reduzir o caráter pedagógico da brincadeira à simples inserção de números ou comandos de contagem.

A participação do professor constitui, portanto, uma dimensão inseparável do objeto de estudo. A criança pode vivenciar situações matemáticas espontaneamente, mas a mediação docente pode ampliar aquilo que está sendo observado e favorecer novas relações. Ciríaco (2024) defende que as ações cotidianas da Educação Infantil possuem grande potencial para o desenvolvimento do pensamento matemático, ressaltando a importância de uma prática que reconheça a Matemática presente na rotina. A intervenção do professor pode ocorrer por meio de perguntas, desafios, comparações e convites à explicação, sem retirar da criança a possibilidade de elaborar suas próprias estratégias.

A intencionalidade pedagógica também merece atenção. Trabalhar com situações cotidianas não significa deixar as aprendizagens acontecerem exclusivamente de maneira espontânea. Ao contrário, é necessário que o professor conheça as possibilidades de aprendizagem envolvidas em cada experiência e organize o ambiente de modo a favorecer a exploração. Viviani (2024) ressalta a importância de um planejamento intencional do ensino de Matemática na Educação Infantil, relacionando-o ao desenvolvimento do pensamento conceitual. Assim, valorizar o cotidiano não significa abandonar a ação pedagógica, mas partir de experiências próximas às crianças para ampliar seus conhecimentos.

O objeto de estudo considera ainda a relação entre conhecimentos prévios e novas aprendizagens. As crianças constroem ideias matemáticas antes e durante sua participação na instituição educativa, a partir das experiências familiares, culturais e sociais das quais fazem parte. Essas ideias podem apresentar diferentes níveis de elaboração e nem sempre correspondem às formas convencionais de representação. Cabe à escola reconhecer esses conhecimentos e criar oportunidades para que sejam ampliados. Dessa maneira, a experiência cotidiana deixa de ser apenas ponto de partida e passa a constituir elemento de continuidade no processo educativo.

A revisão bibliográfica realizada neste estudo busca, nesse sentido, identificar como diferentes autores compreendem essas relações entre cotidiano, infância e Matemática. O interesse não está somente em reunir exemplos de atividades, mas em analisar as concepções de aprendizagem que sustentam essas práticas. Procura-se compreender se os estudos valorizam a participação ativa da criança, a resolução de problemas, a brincadeira, a exploração de materiais,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

a linguagem, a mediação docente e a relação com situações reais como elementos importantes para o desenvolvimento do pensamento matemático.

A escolha da revisão bibliográfica como procedimento metodológico está diretamente relacionada ao objeto de estudo. Como o propósito é compreender o que a produção acadêmica tem discutido sobre as aprendizagens matemáticas construídas em situações cotidianas, torna-se necessário reunir e confrontar diferentes perspectivas teóricas. A análise da literatura permite identificar aproximações, diferenças e lacunas nas discussões existentes, contribuindo para uma compreensão mais ampla do tema. Nesse sentido, o objeto não é uma turma ou uma instituição específica, mas o conhecimento produzido sobre determinado fenômeno educacional.

A partir das obras analisadas, percebe-se que o cotidiano infantil aparece como um espaço fértil para a construção de conhecimentos matemáticos, mas sua utilização pedagógica depende do olhar lançado pelo professor. Ciríaco (2024) enfatiza a presença da Matemática nas ações diárias; Hunhoff e Umbelino (2024) destacam a organização das experiências relacionadas ao campo numérico; e Holzmann et al. (2025) chamam a atenção para a diversidade de oportunidades matemáticas existentes na infância. Embora os autores partam de perspectivas diferentes, suas contribuições permitem compreender que a aprendizagem matemática não está limitada às situações em que o conteúdo aparece de maneira explícita.

A análise do objeto permite compreender, ainda, que reconhecer a Matemática no cotidiano não significa transformar todas as experiências infantis em atividades dirigidas. Existe uma diferença entre observar possibilidades matemáticas e instrumentalizar cada momento da rotina para ensinar um conteúdo. A perspectiva adotada neste trabalho considera que a intencionalidade docente deve preservar a especificidade da infância, valorizando a brincadeira, a curiosidade, o movimento e a interação. Ao mesmo tempo, cabe ao professor perceber quando uma situação pode ser ampliada por meio de uma pergunta ou de um desafio que leve a criança a pensar de outra maneira.

Dessa forma, o problema de pesquisa é retomado a partir de uma perspectiva mais específica: se as situações cotidianas apresentam diferentes possibilidades de pensamento matemático, como a prática pedagógica pode reconhecê-las e transformá-las em oportunidades de aprendizagem sem descaracterizar as experiências próprias da infância? Essa questão orienta a análise desenvolvida neste artigo e estabelece uma relação direta entre o objeto de estudo e o objetivo geral proposto. O interesse está, sobretudo, em compreender quais condições favorecem a passagem de uma experiência cotidiana para uma experiência que também contribua para a

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

construção de conhecimentos matemáticos.

Por fim, o objeto de estudo é compreendido como um campo de relações entre criança, cotidiano, Matemática e mediação pedagógica. As experiências de contar, comparar, organizar, medir, localizar, construir, identificar padrões e resolver problemas podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento matemático quando fazem sentido para a criança e são acompanhadas por intervenções que favoreçam novas descobertas. A revisão da literatura permite, assim, discutir não apenas a existência dessas aprendizagens, mas também as condições pedagógicas que podem fortalecê-las. É nessa relação entre experiência e intencionalidade que se concentra a análise proposta por este trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa desenvolvida neste artigo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, realizada com o propósito de analisar produções acadêmicas e documentos relacionados ao desenvolvimento do pensamento matemático na Educação Infantil, com atenção especial às aprendizagens construídas em situações cotidianas. Diferentemente de uma pesquisa de campo, não foram aplicados questionários, entrevistas ou instrumentos diretamente com crianças e professores. Os resultados apresentados nesta seção correspondem, portanto, à análise e à interpretação das contribuições encontradas na literatura selecionada.

O levantamento considerou produções que abordassem a Educação Matemática na infância, as experiências cotidianas, as brincadeiras, a resolução de problemas, a linguagem matemática, as relações espaciais, as quantidades, as medidas e a mediação docente. Também foram considerados documentos oficiais que orientam a Educação Infantil brasileira, especialmente a Base Nacional Comum Curricular. A seleção das produções procurou privilegiar estudos que apresentassem relação direta com o problema de pesquisa, evitando trabalhos que tratassem exclusivamente do ensino formal da Matemática em etapas posteriores da escolarização.

Durante o levantamento, uma das dificuldades encontradas esteve relacionada à amplitude do próprio conceito de pensamento matemático. Muitas produções utilizam expressões diferentes para discutir fenômenos próximos, como aprendizagem matemática, conhecimentos matemáticos, pensamento lógico-matemático, linguagem matemática, senso numérico ou Educação Matemática na infância. Essa diversidade exigiu uma leitura mais cuidadosa das publicações, buscando identificar não apenas a terminologia empregada pelos autores, mas principalmente quais

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

aprendizagens eram analisadas e em que situações elas aconteciam.

Outra dificuldade observada foi a existência de diferentes compreensões sobre o lugar da Matemática na Educação Infantil. Enquanto algumas produções enfatizam experiências lúdicas, brincadeiras e situações da rotina, outras defendem maior intencionalidade no planejamento das situações de ensino. Essa diferença não representa necessariamente uma oposição entre as perspectivas. Ao contrário, a análise indica que o principal desafio está em estabelecer um equilíbrio entre a valorização das experiências próprias da infância e a necessidade de uma ação pedagógica capaz de ampliar os conhecimentos matemáticos das crianças.

A análise das produções selecionadas mostrou, inicialmente, que a Matemática está presente em diferentes momentos da rotina da Educação Infantil. As pesquisas analisadas apontam situações relacionadas à contagem, comparação, classificação, organização, localização, construção, medida e percepção de regularidades como possibilidades de desenvolvimento do pensamento matemático. Ciríaco (2024) chama a atenção justamente para a presença da Matemática nas ações diárias da rotina, defendendo que cuidar e educar matematicamente podem constituir dimensões articuladas do trabalho realizado com bebês e crianças pequenas.

Esse resultado é importante porque amplia a compreensão sobre o que pode ser considerado aprendizagem matemática nessa etapa. A análise não aponta para a necessidade de transformar a rotina em uma sequência de atividades formais, mas para a possibilidade de reconhecer os conhecimentos matemáticos que aparecem nas próprias ações das crianças. Holzmann et al. (2025), ao analisarem as possibilidades e os desafios docentes relacionados à Matemática na Educação Infantil, identificaram que os saberes matemáticos presentes no cotidiano infantil são mais amplos do que aqueles contemplados de maneira explícita em determinados objetivos relacionados aos números na BNCC.

Entre os resultados mais recorrentes está a importância das situações em que a criança precisa estabelecer relações entre quantidades. Contar objetos, distribuir materiais, comparar grupos e perceber se determinada quantidade é suficiente são ações que podem favorecer a construção de conhecimentos numéricos. Hunhoff e Umbelino (2024) destacam que o trabalho com o campo numérico precisa criar bases para a formação do pensamento matemático, considerando experiências que possibilitem às crianças estabelecer relações e avançar na compreensão dos conceitos.

A resolução de problemas também apareceu como uma estratégia relevante nas produções analisadas. Duarte e Ribeiro (2022), em estudo realizado com crianças de quatro e cinco anos,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

identificaram que situações de problemas não convencionais e as discussões realizadas em grupo favoreceram avanços nas hipóteses das crianças. Os resultados apresentados pelas autoras indicam ainda que as estratégias desenvolvidas durante essas experiências foram utilizadas posteriormente em outros momentos da rotina, mostrando que o conhecimento construído em uma situação pode ser mobilizado em novos contextos.

Esse achado permite estabelecer uma relação importante entre problema e cotidiano. Quando a situação proposta possui significado para a criança, a resolução deixa de representar apenas uma tarefa escolar e passa a exigir a elaboração de estratégias. A criança precisa observar, pensar sobre as possibilidades, experimentar e, em alguns casos, modificar sua primeira tentativa. Dessa maneira, a resolução de problemas contribui não apenas para determinado conteúdo matemático, mas para o desenvolvimento de formas de raciocínio que podem ser utilizadas em diferentes situações.

Outro resultado identificado diz respeito à importância das experiências lúdicas. A literatura recente não apresenta a brincadeira apenas como recurso para tornar a aula mais agradável, mas como uma possibilidade de criação de situações nas quais as crianças precisam tomar decisões, estabelecer relações e solucionar desafios. Lopes (2025), em revisão bibliográfica sobre o desenvolvimento do pensamento matemático na Educação Infantil, relaciona práticas lúdicas e contextualizadas à construção de conhecimentos envolvendo quantidade, forma, medida, espaço e padrões.

Entretanto, a análise também indica que o simples uso de jogos e brincadeiras não garante, por si só, uma aprendizagem matemática significativa. A atividade precisa apresentar possibilidades de pensamento e permitir que a criança participe de maneira ativa. Essa questão é particularmente importante porque uma prática pode ser denominada lúdica sem necessariamente favorecer a construção de conhecimentos matemáticos. O que diferencia uma experiência com potencial educativo é a possibilidade de a criança explorar, fazer escolhas, levantar hipóteses, comparar resultados e explicar aquilo que realizou.

As experiências espaciais e geométricas constituíram outro aspecto encontrado na literatura. A criança estabelece relações espaciais ao deslocar-se pelos ambientes, construir objetos, organizar materiais, identificar posições e comparar formas. Estudos recentes relacionados às noções de medida também reforçam a necessidade de considerar experiências concretas e significativas para a construção de conhecimentos matemáticos na Educação Infantil. Warken, Bezerra e Caetano (2025), ao realizarem uma revisão sistemática sobre as noções de medidas,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

evidenciam a presença dessa temática nas discussões sobre práticas pedagógicas destinadas às crianças.

A linguagem matemática também apareceu como elemento relevante nos resultados. As crianças demonstram seus conhecimentos não apenas quando apresentam uma resposta considerada correta, mas quando explicam o caminho utilizado para chegar a determinada conclusão. Falar sobre quantidade, posição, tamanho, forma ou sequência permite que elas organizem e comuniquem suas ideias. Dessa forma, a comunicação das estratégias deve ser considerada parte da própria aprendizagem matemática, e não somente um momento posterior à realização de uma atividade.

A mediação docente foi identificada como um dos fatores que mais interferem na qualidade dessas experiências. Os estudos analisados apontam que o professor possui papel importante na identificação das situações matemáticas presentes na rotina e na criação de condições para que as crianças avancem em seus conhecimentos. Viviani (2024), ao discutir o ensino de Matemática na Educação Infantil a partir de uma perspectiva teórico-bibliográfica, defende a necessidade de planejamento intencional e de situações que contribuam para a formação do pensamento conceitual.

A análise dos estudos permite perceber, entretanto, que intencionalidade não deve ser confundida com antecipação de conteúdos próprios do Ensino Fundamental. O professor pode planejar situações matemáticas sem transformar a Educação Infantil em uma etapa preparatória baseada na repetição de exercícios. A intencionalidade está relacionada à capacidade de selecionar ambientes, materiais, perguntas e desafios que possibilitem novas aprendizagens, preservando a participação e as características próprias das crianças.

Também foi possível identificar uma relação entre as diferentes áreas da Matemática presentes nas experiências infantis. Uma única situação pode envolver simultaneamente número, espaço, medida e resolução de problemas. Na organização de uma brincadeira, por exemplo, a criança pode precisar contar objetos, escolher posições, comparar tamanhos e decidir como distribuir os materiais. Duarte e Ribeiro (2022) demonstram essa articulação ao identificarem, em suas experiências com crianças, a possibilidade de desenvolver conjuntamente conhecimentos relacionados ao senso numérico, às medidas, à percepção espacial, ao pensamento estatístico e à probabilidade.

Esse resultado contribui para questionar uma organização excessivamente fragmentada da Matemática na Educação Infantil. Quando os conhecimentos são apresentados apenas como

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

conteúdos isolados, existe o risco de desconsiderar a maneira como a criança efetivamente experiencia o mundo. Na vida cotidiana, número, espaço, forma, medida e tempo aparecem relacionados. A literatura analisada indica que práticas pedagógicas que partem de situações concretas podem favorecer justamente essa articulação, permitindo que diferentes conhecimentos sejam mobilizados em uma mesma experiência.

Outro aspecto identificado foi a importância de considerar os conhecimentos que as crianças já possuem. Antes de participarem de uma atividade planejada pelo professor, elas já tiveram contato com situações envolvendo quantidades, formas, posições, comparações e medidas em diferentes espaços sociais. A escola não inicia a construção do pensamento matemático do ponto zero. Seu papel consiste em reconhecer essas experiências, problematizá-las e ampliar as possibilidades de compreensão.

A partir da comparação entre os estudos analisados, percebe-se uma convergência em torno da necessidade de aproximar a Matemática da experiência infantil. Ciríaco (2024) enfatiza as situações da rotina; Duarte e Ribeiro (2022) demonstram as possibilidades da resolução de problemas; Hunhoff e Umbelino (2024) destacam a formação do pensamento matemático no campo numérico; e Holzmann et al. (2025) evidenciam que o cotidiano oferece oportunidades matemáticas que precisam ser mais bem reconhecidas. Embora os focos sejam distintos, os trabalhos se aproximam ao atribuírem importância à participação ativa da criança e à mediação pedagógica.

Ao comparar essas contribuições, entende-se que o principal resultado da revisão não está em apontar uma metodologia única para o ensino da Matemática na Educação Infantil. As produções analisadas apresentam diferentes caminhos, mas indicam princípios comuns: partir de situações significativas, valorizar as estratégias infantis, favorecer a interação, propor desafios e realizar intervenções que ampliem o pensamento. Dessa forma, a aprendizagem matemática aparece menos relacionada à repetição de procedimentos e mais vinculada à possibilidade de compreender relações presentes nas experiências das crianças.

A literatura também permite identificar uma consequência importante para a prática docente: quanto mais restrita for a compreensão sobre o que constitui uma experiência matemática, menores serão as possibilidades de aproveitar situações que já fazem parte da rotina. Quando o professor reconhece apenas a contagem e o reconhecimento dos numerais como manifestações matemáticas, outras aprendizagens podem permanecer invisíveis. Comparar tamanhos, organizar objetos, localizar-se no espaço, perceber regularidades e resolver problemas cotidianos também são formas de pensamento matemático que merecem atenção pedagógica.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Em contrapartida, ampliar esse olhar exige formação e planejamento. Não basta afirmar que a Matemática está presente no cotidiano; é necessário saber identificar quais relações podem ser exploradas e quais intervenções podem favorecer avanços. Os resultados da revisão apontam, assim, para uma relação de causa e consequência entre a qualidade da mediação docente e o aproveitamento pedagógico das experiências infantis. Situações comuns da rotina podem permanecer apenas como ações práticas ou podem tornar-se oportunidades de aprendizagem quando acompanhadas de perguntas, comparações, desafios e momentos de reflexão.

Por fim, os resultados encontrados permitem responder ao problema de pesquisa proposto. As situações cotidianas contribuem para o desenvolvimento do pensamento matemático porque colocam as crianças diante de relações que exigem observar, comparar, quantificar, organizar, localizar, medir, prever e solucionar problemas. Entretanto, essas possibilidades não se concretizam automaticamente. A revisão evidencia que a participação ativa da criança precisa estar articulada a uma mediação docente intencional, capaz de reconhecer os conhecimentos já construídos e criar condições para que sejam ampliados. Assim, o cotidiano não é compreendido apenas como cenário da aprendizagem, mas como parte efetiva do processo de construção do pensamento matemático na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu compreender que o pensamento matemático na Educação Infantil pode ser desenvolvido em diferentes situações que fazem parte da vida cotidiana das crianças. Contar, comparar, organizar, medir, localizar objetos, perceber formas, identificar regularidades e solucionar pequenos problemas são experiências que favorecem a construção de conhecimentos matemáticos quando possuem significado para a criança. Dessa forma, a Matemática não se restringe às atividades estruturadas ou aos momentos destinados especificamente ao ensino desse campo.

A revisão bibliográfica também mostrou que a participação do professor é fundamental nesse processo. As situações cotidianas apresentam possibilidades de aprendizagem, mas a mediação docente contribui para que essas possibilidades sejam percebidas e ampliadas. Perguntas, desafios, observações e momentos de diálogo podem levar as crianças a explicar suas estratégias, rever ideias e construir novas relações, sem retirar o caráter lúdico e próprio das experiências da infância.

Considera-se, portanto, que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que foi

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

possível identificar diferentes situações cotidianas relacionadas ao desenvolvimento do pensamento matemático e discutir a importância das brincadeiras, das interações e da mediação pedagógica nesse percurso. A revisão também evidenciou a necessidade de compreender a Matemática de maneira mais ampla na Educação Infantil, valorizando não apenas os conhecimentos numéricos, mas também as experiências relacionadas ao espaço, às formas, às medidas, às relações e à resolução de problemas.

Conclui-se que reconhecer a Matemática presente no cotidiano pode contribuir para práticas pedagógicas mais próximas das experiências reais das crianças. O desafio não está em transformar toda situação da rotina em uma atividade formal, mas em saber identificar momentos em que a curiosidade infantil pode ser ampliada por meio de intervenções intencionais. Nesse sentido, trabalhar o pensamento matemático desde a Educação Infantil significa oferecer condições para que a criança observe, questione, estabeleça relações, encontre estratégias e atribua significado ao que aprende.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Priscila Domingues de; CIRÍACO, Klinger Teodoro. Narrativas “de” e “sobre” educação matemática na infância e as potencialidades do registro reflexivo em um grupo de professoras. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1709-1735, 2021. DOI: https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.e79180. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79180. Acesso em: 25 ago. 2026.

BARBOSA, Paulo Robson Duarte; GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro; SOUZA DE ALENCAR, Edvonete. Educação matemática, brincadeiras e corpo em movimento: interfaces na educação infantil. Comunicações, Piracicaba, v. 29, n. 2, p. 43-59, 2024. DOI: https://doi.org/10.15599/2238-121X/comunicacoes.v29n2p43-59. Disponível em: https://revistas.metodista.br/index.php/comunicacoes/article/view/783. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 27 ago. 2026.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. Cuidar e educar matematicamente na Educação Infantil: a emergência de um conceito! Revista Pedagógica, Chapecó, v. 26, n. 1, p. e8000, 2024.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

DOI: https://doi.org/10.22196/rp.v26i1.8000. Disponível em: https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/8000. Acesso em: 27 ago. 2026.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; AZEVEDO, Priscila Domingues de. Linguagem matemática na Educação Infantil: experiências no território dos bebês e das crianças bem pequenas. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

DUARTE, Raissa Alexandra Lopes; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. As crianças resolvem problemas?: possibilidades práticas em educação matemática para a infância. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1551-1573, 2022. DOI: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2022.e86320. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/86320. Acesso em: 28 ago. 2026.

HOLZMANN, Kamila K. Jandrey; ROCHA-LUNA, Fabiana de Miranda; WEBER, Raquel Elisa; CORSO, Luciana Vellinho. Matemática na Educação Infantil: possibilidades e desafios docentes a partir da Base Nacional Comum Curricular. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 23, p. e65219, 2025. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2025v23e65219. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65219. Acesso em: 26 ago. 2026.

HUNHOFF, Alice Regina; UMBELINO, Janaina Damasco. Campo numérico na educação infantil: o trabalho com crianças de 3 a 5 anos. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 26, n. 50, p. 743-769, 2024. DOI: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2024.e96204. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/96204. Acesso em: 28 ago. 2026.

LOPES, Rosemeire Santos de Deus. Desenvolvendo o pensamento matemático na Educação Infantil: da teoria à prática lúdica. Revista Primeira Evolução, São Paulo, v. 1, n. 61, 2025. Disponível em: https://www.primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/812. Acesso em: 28 ago. 2026.

LORENZATO, Sergio. Educação infantil e percepção matemática. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

MELO, Maria Marcilene; MACHADO JÚNIOR, Arthur Gonçalves. Possibilidades de práticas pedagógicas oriundas do produto educacional: Tem Geometria? Tem sim senhor! Entre interações e brincadeiras na educação infantil. Brazilian Electronic Journal of Mathematics, Uberlândia, v. 6, n. especial, p. 1-15, 2025. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/BEJOM/article/view/72928. Acesso em: 26 ago. 2026.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

MIGUEL, José Carlos; SANTOS, Aléxia Vitória. Jogos e desenvolvimento do pensamento matemático na infância: estratégias lúdicas na Educação Infantil. Educação em Foco, Belo Horizonte, v. 28, n. 54, p. 1-24, 2025. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/8309. Acesso em: 27 ago. 2026.

NOVAES, Thais Gomes; PEREIRA, Maria Imaculada de Souza. Mapeamento da produção académica sobre os jogos e brincadeiras no ensino da Matemática na Educação Infantil. Revista Interacções, v. 21, n. 71, p. 1-24, 2025. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/41500. Acesso em: 28 ago. 2026.

VIVIANI, Camila Fernanda Biolcatti. O movimento lógico-histórico na educação infantil: perspectivas para o ensino de Matemática. Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 8, p. 1-19, 2024. DOI: https://doi.org/10.14393/OBv8.e2024-35. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/75433. Acesso em: 27 ago. 2026.

WARKEN, Clara Inês; BEZERRA, Renata Camacho; CAETANO, Richael Silva. A abordagem das noções de medidas na Educação Infantil: uma revisão sistemática da literatura. Paradigma, Maracay, v. XLVI, n. 2, e2025043, 2025. DOI: https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025043.id1646. Disponível em: https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1646. Acesso em: 28 ago. 2026.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): Merylane dos Santos Sales

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da afetividade para a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia das crianças na Educação Infantil, considerando a influência das relações estabelecidas no ambiente escolar. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, fundamentada em estudos sobre o desenvolvimento socioemocional e em documentos orientadores da educação brasileira. A investigação discute a afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, destacando sua relação com a segurança emocional, o reconhecimento de si e a formação da confiança nas próprias capacidades. Examina, ainda, a influência dos vínculos entre professores e crianças na construção de um ambiente educativo que favoreça a expressão de sentimentos, a tomada de decisões e a conquista progressiva da independência. A análise indica que relações pautadas no acolhimento, no respeito e na escuta sensível oferecem condições favoráveis à formação da identidade e ao exercício da autonomia. Conclui-se que a afetividade constitui uma dimensão essencial das práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação que reconhece as singularidades infantis e promove o desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Educação Infantil; Afetividade; Identidade; Autonomia.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa de formação, na qual as experiências vivenciadas pela criança influenciam a maneira como ela compreende a si mesma, estabelece relações e desenvolve suas capacidades de participação social. Nesse período, a afetividade assume papel significativo, pois está relacionada à formação dos vínculos, à expressão das emoções e à construção de referências que contribuem para a constituição da identidade pessoal. No ambiente escolar, as relações afetivas ultrapassam as manifestações de carinho e acolhimento, envolvendo

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

atitudes de respeito, reconhecimento das individualidades e valorização das necessidades infantis, aspectos indispensáveis à construção de experiências educativas significativas.

A compreensão da afetividade como dimensão participante do desenvolvimento humano baseia-se nos estudos de Wallon (2007), que considera a integração entre os aspectos afetivos, motores e cognitivos na formação da pessoa. Nessa perspectiva, as emoções participam das relações estabelecidas com o meio social e influenciam as formas pelas quais a criança se expressa e interpreta suas experiências. Assim, a dimensão afetiva não deve ser compreendida como elemento secundário do processo educativo, mas como parte da constituição psicológica e social do indivíduo, apresentando implicações para a organização das relações pedagógicas.

A construção da identidade infantil envolve um processo gradual de reconhecimento das próprias características, possibilidades e diferenças em relação aos outros. Esse percurso relaciona-se às experiências de convivência e às oportunidades oferecidas para que a criança manifeste preferências, expresse sentimentos e desenvolva percepções sobre suas capacidades. Oliveira (2011) contribui para essa compreensão ao abordar o desenvolvimento infantil em articulação com os contextos socioculturais e as práticas educativas, evidenciando a necessidade de considerar as particularidades das crianças na organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a identidade não constitui uma característica previamente determinada, mas uma construção que se desenvolve nas relações estabelecidas ao longo da infância.

A autonomia, por sua vez, representa uma conquista progressiva, relacionada à capacidade de realizar escolhas, assumir pequenas responsabilidades e participar de decisões adequadas às possibilidades de desenvolvimento. Piaget (1994), ao discutir a formação do juízo moral na criança, apresenta contribuições para compreender a passagem de relações marcadas pela imposição unilateral de regras para formas de cooperação e respeito mútuo. Essa perspectiva permite refletir sobre a importância de práticas pedagógicas que favoreçam a iniciativa infantil, sem desconsiderar a necessidade de orientação e acompanhamento por parte dos adultos.

A relevância desta investigação está associada à necessidade de compreender como a qualidade das relações afetivas estabelecidas no cotidiano escolar pode contribuir para a formação de crianças mais seguras em suas manifestações e progressivamente capazes de participar das decisões que envolvem suas experiências. A Base Nacional Comum Curricular reconhece o direito de conhecer-se e estabelece orientações que valorizam a construção da identidade pessoal, social e cultural, bem como o desenvolvimento da autonomia nas práticas educativas da Educação Infantil (BRASIL, 2018). Diante disso, o estudo delimita-se à análise da afetividade nas relações entre

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

professores e crianças, considerando suas implicações para os processos de construção da identidade e da autonomia no contexto institucional.

A partir dessa delimitação, estabelece-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a afetividade presente nas relações entre professores e crianças contribui para a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia na Educação Infantil? O objetivo geral consiste em analisar as contribuições das relações afetivas para esses processos, considerando os fundamentos do desenvolvimento infantil e a organização das práticas pedagógicas. Como objetivos específicos, pretende-se compreender a relação entre afetividade e formação da identidade; examinar as condições que favorecem a conquista progressiva da autonomia; e identificar possibilidades de atuação docente que promovam relações educativas fundamentadas no respeito, na confiança e no reconhecimento das singularidades infantis.

O artigo fundamenta-se nas contribuições de Wallon, Piaget e Oliveira, articuladas às orientações da legislação educacional brasileira. Não foram realizadas observações de campo ou entrevistas, sendo a investigação direcionada à compreensão teórica das relações entre afetividade, identidade e autonomia. Desse modo, busca-se oferecer subsídios para a reflexão sobre práticas pedagógicas que respeitem as necessidades emocionais das crianças e favoreçam sua participação ativa no processo educativo.

DESENVOLVIMENTO

O artigo será organizado em três seções, com abordagens complementares, contemplando a fundamentação teórica, a análise do objeto de estudo e as implicações práticas para a Educação Infantil.

2.1 A afetividade como dimensão do desenvolvimento emocional infantil — Esta seção abordará a afetividade como componente do desenvolvimento humano, fundamentando-se principalmente na teoria psicogenética de Henri Wallon. Serão discutidas as relações entre emoções, formação da personalidade e desenvolvimento psicológico, considerando como a criança vivencia e organiza suas experiências emocionais. O referencial teórico aqui abordado será composto por Wallon (2007) e Oliveira (2011).

2.2 A construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia na infância — Esta seção examinará os processos de construção da identidade pessoal e de desenvolvimento da autonomia, considerando as oportunidades de escolha, a formação do autoconceito e a participação da criança

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

nas decisões cotidianas. A discussão contemplará a passagem da dependência inicial para formas progressivas de independência, sem confundir autonomia com ausência de orientação adulta. O referencial teórico aqui abordado será composto por Piaget (1994), Oliveira (2011) e Brasil (2018).

2.3 As relações afetivas e a mediação pedagógica no cotidiano da educação infantil — A terceira seção apresentará as implicações práticas da pesquisa, discutindo a atuação docente na construção de vínculos de confiança e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam a segurança emocional e a iniciativa infantil. Serão analisadas situações como o acolhimento na chegada à escola, a escuta das necessidades das crianças, a participação nas rotinas e o acompanhamento das conquistas individuais. O referencial teórico abordado será composto por Wallon (2007), Oliveira (2011) e Brasil (2018).

Ao longo das três seções, a pesquisa será desenvolvida mediante análise bibliográfica qualitativa, relacionando as contribuições dos autores às possibilidades de aplicação no contexto escolar. Os exemplos práticos serão apresentados como situações pedagógicas fundamentadas teoricamente, sem atribuir à investigação observações de campo que não foram realizadas.

Busca-se, na primeira seção, compreender a afetividade e o desenvolvimento emocional; na segunda seção, analisar a construção da identidade e da autonomia; e, na terceira seção, examinar a atuação docente e as aplicações pedagógicas. Essa divisão permitirá que o desenvolvimento apresente uma progressão argumentativa, partindo dos fundamentos psicológicos, avançando para os processos formativos da criança e chegando às práticas educativas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A AFETIVIDADE COMO DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL INFANTIL

A afetividade constitui uma dimensão importante do desenvolvimento humano, manifestando-se desde os primeiros anos de vida e influenciando a maneira como a criança percebe, interpreta e responde às experiências vivenciadas. Durante a infância, as manifestações emocionais representam importantes formas de comunicação, especialmente quando os recursos linguísticos ainda se encontram em formação. Nesse período, sentimentos, sensações e emoções participam da organização das relações com o ambiente, contribuindo para a formação de referências psicológicas que influenciam os comportamentos e as formas de expressão. A compreensão desse processo exige considerar que os aspectos emocionais não se desenvolvem

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

isoladamente, mas se articulam às transformações cognitivas, motoras e sociais que caracterizam o desenvolvimento infantil (WALLON, 2007).

A teoria psicogenética de Henri Wallon apresenta uma compreensão integrada da constituição da pessoa, considerando a afetividade, a motricidade, o conhecimento e a formação do eu como dimensões interdependentes. Nessa perspectiva, o desenvolvimento não ocorre de maneira linear, pois apresenta reorganizações nas quais determinados aspectos assumem maior predominância conforme as características de cada período. A emoção ocupa posição significativa nesse processo, especialmente por sua capacidade de mobilizar respostas corporais e estabelecer relações com outras pessoas. Dessa maneira, as manifestações afetivas possuem natureza simultaneamente psicológica e social, participando da constituição da personalidade e das formas de relacionamento desenvolvidas ao longo da infância (WALLON, 2007).

No contexto da Educação Infantil, a afetividade precisa ser compreendida para além das demonstrações de carinho, envolvendo a qualidade das relações, o reconhecimento das necessidades individuais e a maneira como as experiências emocionais são acolhidas. A criança que encontra um ambiente organizado, respeitoso e sensível às suas manifestações dispõe de melhores condições para desenvolver confiança nas relações e enfrentar situações desconhecidas. Isso não significa eliminar frustrações ou dificuldades, mas oferecer referências de segurança que auxiliem na compreensão das próprias emoções. A organização pedagógica deve, portanto, considerar que o cuidado e a educação constituem dimensões indissociáveis do atendimento à infância, envolvendo responsabilidades que ultrapassam a transmissão de conhecimentos (OLIVEIRA, 2011).

As experiências emocionais também apresentam relação com a formação da personalidade, especialmente durante os processos em que a criança começa a reconhecer suas preferências, manifestar oposição e diferenciar suas vontades das expectativas dos adultos. Na visão de Wallon (2007), determinadas manifestações de afirmação pessoal integram o desenvolvimento psicológico e precisam ser compreendidas a partir das características próprias da infância. Comportamentos como resistência, necessidade de reconhecimento e busca por atenção não devem ser interpretados automaticamente como atitudes de indisciplina, pois podem expressar processos relacionados à constituição do eu. Essa compreensão exige uma atuação educativa que considere o significado das manifestações infantis antes de estabelecer respostas exclusivamente corretivas (WALLON, 2007).

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A dimensão afetiva também participa das condições de envolvimento da criança nas experiências escolares. Situações marcadas por insegurança, constrangimento ou desvalorização podem dificultar sua disposição para comunicar dúvidas e experimentar novas possibilidades de atuação. Em contrapartida, relações educativas fundamentadas no respeito e na valorização das conquistas individuais podem favorecer a confiança e o interesse pelas propostas apresentadas. A afetividade, nesse sentido, não substitui os conhecimentos pedagógicos, mas integra as condições necessárias para que a criança participe das experiências educativas de maneira progressivamente mais segura. Reconhecer essa relação significa compreender o desenvolvimento como um processo que envolve a totalidade da pessoa e suas experiências socioculturais (WALLON, 2007; OLIVEIRA, 2011).

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA INFÂNCIA

A construção da identidade infantil corresponde a um processo contínuo de elaboração de percepções sobre si, desenvolvido a partir das experiências pessoais e das referências presentes nos diferentes contextos de convivência. Ao longo da infância, a criança começa a reconhecer suas características, identificar pertencimentos e estabelecer distinções entre seus desejos e aqueles manifestados por outras pessoas. Essa construção envolve elementos individuais e coletivos, uma vez que as experiências familiares, culturais e educacionais influenciam as maneiras pelas quais cada sujeito compreende sua posição nas relações sociais. A instituição de Educação Infantil participa desse percurso ao oferecer experiências nas quais diferentes modos de existência são reconhecidos e valorizados (OLIVEIRA, 2011).

O reconhecimento da identidade também envolve aspectos relacionados à diversidade cultural e às representações sociais presentes no cotidiano educativo. As crianças constroem percepções sobre suas características físicas, origens familiares e formas de pertencimento a partir das referências com as quais convivem. Por essa razão, a organização institucional precisa assegurar a presença de materiais, narrativas e experiências que contemplem diferentes configurações familiares e manifestações culturais, evitando padrões de representação que produzam exclusões. A Base Nacional Comum Curricular, especialmente no campo de experiências "O eu, o outro e o nós", destaca a construção de percepções sobre si e sobre os demais como parte das aprendizagens relacionadas à identidade, à reciprocidade e ao reconhecimento das diferenças (BRASIL, 2018).

A autonomia infantil, embora relacionada à construção da identidade, apresenta características próprias e não deve ser confundida exclusivamente com a capacidade de realizar

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

tarefas sem ajuda. Seu desenvolvimento envolve a possibilidade de tomar decisões, compreender consequências e participar da organização das próprias ações, considerando as condições de cada etapa do desenvolvimento. Piaget (1994), ao investigar a formação do juízo moral, diferencia relações fundamentadas na autoridade unilateral daquelas orientadas pela cooperação e pelo respeito mútuo. Essa distinção permite compreender que a autonomia moral se desenvolve progressivamente nas experiências em que o sujeito participa da construção e da compreensão das regras, superando formas de obediência sustentadas apenas pela imposição externa (PIAGET, 1994).

Na Educação Infantil, o desenvolvimento da autonomia pode ser favorecido por situações cotidianas que permitam escolhas adequadas à faixa etária, participação na organização de materiais e envolvimento em pequenas responsabilidades. Decidir entre alternativas disponíveis, manifestar preferências e colaborar na organização dos espaços são experiências que contribuem para a percepção das próprias capacidades. Entretanto, essas oportunidades precisam respeitar os limites de desenvolvimento e as necessidades de apoio de cada criança. A autonomia não corresponde à ausência de acompanhamento adulto, mas à ampliação gradual das possibilidades de ação, sustentada por condições de segurança e orientação compatíveis com o processo formativo (OLIVEIRA, 2011).

A construção de relações pautadas no respeito mútuo apresenta implicações importantes para a formação da responsabilidade infantil. Quando as regras são apresentadas exclusivamente como determinações inquestionáveis, a criança pode orientar suas ações principalmente pela expectativa de aprovação ou pela possibilidade de punição. Por outro lado, situações em que os motivos das orientações são explicados e as decisões coletivas são consideradas favorecem a compreensão das consequências dos comportamentos. A perspectiva piagetiana permite analisar esse processo como parte do desenvolvimento moral, no qual a cooperação representa uma condição relevante para a elaboração de critérios de justiça e reciprocidade (PIAGET, 1994).

É necessário considerar, ainda, que a formação da identidade e da autonomia não ocorre de maneira uniforme entre as crianças. Diferenças relacionadas às experiências anteriores, às condições de desenvolvimento e aos contextos socioculturais influenciam os modos de participação e a aquisição de determinadas capacidades. Assim, estabelecer expectativas padronizadas pode desconsiderar necessidades legítimas de acompanhamento e produzir interpretações inadequadas sobre o desenvolvimento individual. A BNCC orienta a valorização das singularidades infantis e reconhece o direito de conhecer-se, envolvendo a construção de uma imagem positiva de si e de

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

seus grupos de pertencimento. Essa orientação exige práticas educativas que respeitem os diferentes percursos de desenvolvimento e assegurem oportunidades efetivas de participação (BRASIL, 2018).

AS RELAÇÕES AFETIVAS E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A atuação docente na Educação Infantil envolve responsabilidades que exigem conhecimento pedagógico, capacidade de observação e sensibilidade diante das manifestações das crianças. A construção de vínculos afetivos não depende exclusivamente de características pessoais do professor, mas da organização de relações profissionais fundamentadas no respeito, na disponibilidade para a escuta e na compreensão das necessidades infantis. Nesse contexto, a afetividade manifesta-se nas decisões cotidianas, na maneira como as orientações são apresentadas e no reconhecimento das conquistas individuais. A qualidade dessas relações contribui para que a instituição educativa seja percebida como um ambiente de pertencimento e segurança, condição relevante para a participação nas experiências escolares (OLIVEIRA, 2011).

O período de ingresso na instituição representa uma situação particularmente significativa para a compreensão da mediação afetiva. A adaptação à rotina escolar envolve mudanças nas referências habituais, contato com pessoas desconhecidas e reorganização das relações de cuidado. Algumas crianças demonstram facilidade nesse processo, enquanto outras necessitam de maior tempo e acompanhamento para estabelecer confiança. A atuação docente pode contribuir mediante a organização de procedimentos de acolhimento, a manutenção de referências estáveis e o diálogo com as famílias. A perspectiva de Wallon permite compreender que as reações emocionais apresentadas nessas situações integram a relação da criança com o meio, exigindo respostas educativas que considerem suas condições de desenvolvimento (WALLON, 2007).

A escuta pedagógica constitui outro elemento importante na construção das relações afetivas, pois permite reconhecer necessidades que nem sempre são expressas verbalmente. Mudanças de comportamento, manifestações corporais e formas particulares de comunicação podem oferecer informações relevantes sobre as experiências vivenciadas pelas crianças. Entretanto, a interpretação dessas manifestações exige prudência, evitando atribuir significados definitivos a comportamentos isolados. O professor precisa considerar o contexto, acompanhar a continuidade das situações e estabelecer diálogo com os responsáveis quando necessário. Essa postura favorece intervenções mais adequadas e contribui para a construção de relações educativas que reconhecem a criança como sujeito ativo e participante (OLIVEIRA, 2011).

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A organização da rotina também apresenta implicações para a qualidade das experiências afetivas. Momentos relacionados à alimentação, higiene, descanso e deslocamento entre espaços constituem oportunidades de comunicação e desenvolvimento de atitudes de autocuidado. Quando essas situações são conduzidas exclusivamente como procedimentos mecânicos, parte de seu potencial formativo pode ser desconsiderada. Por outro lado, a participação gradual das crianças na realização dessas ações contribui para o reconhecimento de suas capacidades e para a aquisição de responsabilidades compatíveis com seu desenvolvimento. A BNCC estabelece que as experiências de cuidado devem estar articuladas aos processos educativos, contemplando a autonomia, a identidade e a participação infantil (BRASIL, 2018).

A mediação pedagógica também exige atenção à maneira como o professor estabelece limites e orienta comportamentos. O reconhecimento das emoções infantis não significa aceitar indiscriminadamente todas as atitudes, mas compreender que o estabelecimento de regras precisa estar associado a intervenções respeitosas e coerentes. Explicações adequadas, oportunidades de reparação e participação na construção de combinados podem favorecer a compreensão das responsabilidades coletivas. Na perspectiva de Piaget, as relações de cooperação e respeito mútuo contribuem para o desenvolvimento da autonomia moral, oferecendo fundamentos para práticas educativas que substituam intervenções exclusivamente punitivas por orientações voltadas à compreensão das consequências das ações (PIAGET, 1994).

O acompanhamento do desenvolvimento infantil requer procedimentos que permitam identificar transformações nas formas de expressão emocional, participação e tomada de decisões. Registros pedagógicos, relatos descritivos e observações sistemáticas oferecem subsídios para analisar os avanços apresentados pelas crianças, sem estabelecer comparações classificatórias. A documentação das experiências pode auxiliar o professor a reconhecer situações em que determinadas crianças necessitam de maior apoio, assim como identificar oportunidades para ampliar responsabilidades e favorecer iniciativas individuais. Esses procedimentos contribuem para a reorganização do planejamento e para a construção de propostas que considerem as particularidades do desenvolvimento (OLIVEIRA, 2011).

A efetivação de práticas fundamentadas na afetividade também depende das condições institucionais oferecidas aos profissionais. A organização dos tempos de atendimento, a continuidade das relações entre crianças e educadores, a formação docente e a disponibilidade de espaços adequados influenciam as possibilidades de acompanhamento individualizado. Dessa forma, a responsabilidade pela qualidade das relações educativas não pode ser atribuída apenas

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

às atitudes pessoais do professor, sendo necessário considerar o compromisso coletivo da instituição com a organização de condições favoráveis ao desenvolvimento infantil. A compreensão da educação como processo sociocultural reforça a necessidade de propostas pedagógicas construídas a partir das relações entre crianças, profissionais, famílias e comunidade (OLIVEIRA, 2011).

A afetividade constitui uma dimensão permanente da prática educativa, manifestando-se na forma como a criança é reconhecida, orientada e incentivada a participar das experiências escolares. Sua relação com a construção da identidade e da autonomia não se estabelece por intervenções isoladas, mas pela continuidade de práticas fundamentadas no respeito, na confiança e na valorização das capacidades infantis. Nesse sentido, a mediação docente representa uma condição importante para que a Educação Infantil contribua para a formação de sujeitos capazes de reconhecer suas características, expressar necessidades e ampliar progressivamente suas possibilidades de atuação (WALLON, 2007; PIAGET, 1994; OLIVEIRA, 2011).

OBJETO DE ESTUDO

O presente estudo tem como objeto de investigação a afetividade nas relações pedagógicas e suas contribuições para a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia das crianças na Educação Infantil. A pesquisa concentra-se na compreensão dos processos emocionais e relacionais que participam da formação infantil, considerando especialmente os vínculos estabelecidos entre professores e crianças. Nessa perspectiva, a afetividade é compreendida como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, relacionada à formação da personalidade, ao reconhecimento das próprias capacidades e à maneira como a criança estabelece relações com o ambiente escolar (WALLON, 2007).

A delimitação do objeto fundamenta-se na necessidade de compreender como as relações afetivas podem favorecer a formação de uma percepção positiva de si e a conquista progressiva da autonomia. A investigação considera que a identidade infantil se constitui mediante experiências sociais e culturais, enquanto a autonomia envolve a ampliação das possibilidades de escolha, participação e compreensão das responsabilidades individuais.

A investigação caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, fundamentada na análise de produções teóricas e documentos educacionais relacionados à temática. O estudo não envolve coleta de dados em campo, sendo direcionado à

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

interpretação dos conhecimentos científicos sobre afetividade, identidade e autonomia. Dessa maneira, busca-se estabelecer relações entre os fundamentos psicológicos do desenvolvimento infantil e suas implicações para a prática pedagógica, contribuindo para a compreensão de uma Educação Infantil que reconheça as necessidades emocionais e as possibilidades de desenvolvimento de cada criança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise foi organizada em três categorias temáticas: a afetividade como dimensão do desenvolvimento emocional, os processos de construção da identidade e da autonomia e a influência das relações afetivas na mediação pedagógica. A articulação dessas categorias permitiu examinar as contribuições de Wallon, Piaget e Oliveira, relacionando seus fundamentos às orientações da Base Nacional Comum Curricular. O estudo não envolveu entrevistas, questionários ou observações de campo, sendo os resultados provenientes da análise interpretativa dos referenciais bibliográficos selecionados (WALLON, 2007; PIAGET, 1994; OLIVEIRA, 2011; BRASIL, 2018).

Entre as limitações da investigação, destaca-se a impossibilidade de verificar diretamente as manifestações emocionais e os processos de desenvolvimento da autonomia em situações escolares específicas. Além disso, as diferenças individuais e os contextos socioculturais influenciam as experiências infantis, impossibilitando a formulação de conclusões generalizadas sobre os efeitos das relações afetivas. Entretanto, a análise bibliográfica possibilitou identificar fundamentos relevantes para compreender as condições pedagógicas que podem favorecer a segurança emocional e a participação das crianças no ambiente educativo.

A análise dos referenciais teóricos permitiu identificar que a afetividade participa diretamente da constituição psicológica e social da criança, influenciando suas manifestações emocionais e a maneira como estabelece relações com outras pessoas. A perspectiva de Wallon evidencia que os aspectos afetivos e cognitivos apresentam relações de interdependência, embora assumam diferentes características ao longo do desenvolvimento. A partir dessa compreensão, infere-se que o reconhecimento das necessidades emocionais infantis constitui uma condição relevante para a organização de experiências educativas que respeitem as particularidades de cada criança (WALLON, 2007).

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Em relação à construção da identidade, os conhecimentos examinados indicam que a percepção de si se desenvolve mediante experiências de reconhecimento, pertencimento e diferenciação. No ambiente escolar, atitudes que valorizam as características individuais e respeitam as manifestações infantis podem contribuir para a formação de referências positivas sobre as próprias capacidades. A ausência de reconhecimento ou a exposição frequente a situações de constrangimento, por outro lado, pode prejudicar a confiança necessária à participação nas experiências educativas. Essa análise encontra respaldo na compreensão do desenvolvimento infantil como processo relacionado às condições históricas, culturais e sociais de formação do sujeito (OLIVEIRA, 2011).

No que se refere à autonomia, observa-se que sua construção não depende somente da aquisição de habilidades práticas, envolvendo também a capacidade de compreender regras, participar de decisões e reconhecer responsabilidades. As contribuições de Piaget permitem compreender que as relações fundamentadas na cooperação e no respeito mútuo favorecem o desenvolvimento da autonomia moral, enquanto práticas excessivamente autoritárias podem reforçar comportamentos orientados principalmente pela obediência. Dessa relação, compreende-se que a participação infantil em decisões compatíveis com suas possibilidades representa uma condição importante para o desenvolvimento de atitudes progressivamente autônomas (PIAGET, 1994).

Outro resultado relevante refere-se à influência da postura docente na qualidade das experiências afetivas. A análise indica que o acolhimento, a escuta e a previsibilidade das relações podem favorecer a segurança emocional, especialmente durante situações de adaptação, conflitos e enfrentamento de dificuldades. Entretanto, a construção de vínculos não deve ser confundida com a ausência de limites, pois a orientação respeitosa e a organização de referências estáveis também integram o processo formativo. Dessa maneira, a mediação pedagógica exige equilíbrio entre sensibilidade às manifestações emocionais e responsabilidade na condução das experiências educativas (WALLON, 2007; OLIVEIRA, 2011).

A discussão também permitiu reconhecer que a afetividade apresenta implicações para a organização curricular da Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular estabelece direitos de aprendizagem que contemplam o conhecimento de si, a expressão de sentimentos e a participação nas experiências coletivas. Essas orientações demonstram que o desenvolvimento da identidade e da autonomia precisa integrar o planejamento institucional, não podendo ficar restrito a intervenções ocasionais. Assim, a valorização das singularidades infantis exige propostas que

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

assegurem oportunidades de escolha, reconhecimento das diferenças e participação nas atividades cotidianas (BRASIL, 2018).

Os resultados apontam, ainda, que a qualidade das relações afetivas não depende exclusivamente das características individuais dos professores, mas também das condições institucionais que sustentam o trabalho pedagógico. A continuidade dos vínculos, a organização adequada das rotinas e a existência de espaços para reflexão profissional podem favorecer intervenções mais coerentes com as necessidades infantis. Dessa forma, a promoção de um ambiente emocionalmente seguro precisa ser compreendida como responsabilidade coletiva da instituição, envolvendo planejamento, formação docente e compromisso com o desenvolvimento integral das crianças (OLIVEIRA, 2011).

A partir das relações estabelecidas entre os referenciais analisados, foi possível responder ao problema de pesquisa no âmbito teórico, identificando que a afetividade contribui para a construção da identidade e da autonomia ao favorecer experiências de reconhecimento, confiança e participação. A investigação não permite mensurar a intensidade dessa influência nem estabelecer relações causais comprovadas empiricamente, mas oferece fundamentos para compreender que as relações pedagógicas podem ampliar ou restringir determinadas oportunidades de desenvolvimento. Conclui-se, portanto, que a afetividade deve ser reconhecida como dimensão constitutiva da ação educativa, exigindo práticas que articulem acolhimento, respeito às individualidades e incentivo à participação progressivamente autônoma das crianças (WALLON, 2007; PIAGET, 1994; OLIVEIRA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste artigo possibilitou compreender que a afetividade constitui uma dimensão essencial do desenvolvimento infantil, exercendo influência na construção da identidade, na formação da confiança e na conquista progressiva da autonomia. A análise dos referenciais teóricos evidenciou que as experiências emocionais vivenciadas no ambiente escolar participam da maneira como a criança reconhece suas características, manifesta necessidades e estabelece relações com outras pessoas. Nesse sentido, a afetividade não se restringe às demonstrações de carinho, mas integra as condições necessárias à constituição de relações educativas fundamentadas no respeito, na segurança emocional e no reconhecimento das singularidades infantis.

Conclui-se, como resposta à questão-problema, que as relações afetivas estabelecidas entre professores e crianças contribuem para a construção da identidade e o desenvolvimento da

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

autonomia ao proporcionar oportunidades de expressão, reconhecimento pessoal e participação nas decisões cotidianas. Os objetivos propostos foram alcançados, permitindo compreender os fundamentos do desenvolvimento emocional, examinar os processos de formação da autonomia e identificar possibilidades de atuação docente coerentes com as necessidades infantis. Verificou-se, ainda, que a qualidade dessas relações depende de práticas pedagógicas que articulem acolhimento, estabelecimento de limites e incentivo à iniciativa, sem comprometer o respeito aos diferentes ritmos de desenvolvimento.

Considera-se que a valorização da afetividade deve integrar o compromisso pedagógico das instituições de Educação Infantil, constituindo uma responsabilidade que envolve professores, equipes gestoras e a organização das condições educativas. Embora a natureza bibliográfica da pesquisa não permita comprovar empiricamente os efeitos das relações afetivas em contextos escolares específicos, os conhecimentos analisados oferecem subsídios para a reflexão e o aperfeiçoamento das práticas docentes. Dessa maneira, o estudo reafirma que uma educação comprometida com o desenvolvimento integral precisa reconhecer a criança como sujeito de direitos, capaz de construir sua identidade e ampliar sua autonomia por meio de experiências que respeitem sua individualidade e favoreçam sua participação na vida escolar.

REFERÊNCIAS

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

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

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

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A MATEMÁTICA PRESENTE NAS BRINCADEIRAS E SITUAÇÕES COTIDIANAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): Edmilsan Josefa Sobral Oliveira[6]

Resumo: Este artigo analisa a presença de conhecimentos matemáticos nas brincadeiras e situações cotidianas da Educação Infantil, afastando-se de propostas baseadas na antecipação de exercícios formais do Ensino Fundamental. O objetivo é discutir como relações de quantidade, espaço, forma, medida, tempo, classificação, comparação, regularidade e resolução de problemas emergem em experiências significativas das crianças. A pesquisa é bibliográfica, qualitativa e fundamentada em documentos curriculares nacionais e em estudos sobre educação matemática, brincadeira e desenvolvimento infantil. A análise mostra que jogos, construções, organização de coleções, distribuição de materiais, deslocamentos, culinária, calendário vivido e situações de escolha podem mobilizar ideias matemáticas quando o professor observa, formula perguntas e amplia possibilidades sem transformar toda brincadeira em aula formal. Evidencia-se também que materiais concretos não garantem aprendizagem se utilizados apenas para ilustrar respostas prontas. Conclui-se que a matemática na Educação Infantil deve ser vivida como linguagem de investigação do mundo, articulada ao brincar, ao corpo, à comunicação e às experiências cotidianas.

Palavras-chave: Educação Matemática. Educação Infantil. Brincadeira. Cotidiano. Resolução de problemas.

INTRODUÇÃO

A matemática faz parte da vida das crianças muito antes da escolarização formal. Ao escolher quem começa uma brincadeira, perceber que faltam copos para todos, comparar alturas, construir uma torre, localizar um objeto, dividir materiais, acompanhar a sequência dos dias ou decidir qual caminho é mais curto, as crianças mobilizam ideias relacionadas à quantidade, ao

6 Graduanda do curso de Pedagogia.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

espaço, à medida, à ordem, à correspondência e à regularidade. Reconhecer essa presença é diferente de antecipar conteúdos do Ensino Fundamental por meio de fichas, cópias de números ou exercícios repetitivos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que as práticas pedagógicas tenham interações e brincadeira como eixos e promovam experiências que recriem relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais (BRASIL, 2009). A BNCC, no campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, também valoriza curiosidade, exploração e observação de fenômenos, articulando conhecimentos matemáticos a experiências concretas e significativas (BRASIL, 2018). Esses documentos afastam a ideia de uma matemática infantil reduzida ao treino gráfico dos algarismos.

O desafio pedagógico consiste em perceber a matemática que já aparece no cotidiano e produzir intervenções que a tornem mais elaborada. Uma criança pode contar espontaneamente quantos colegas estão em uma mesa, mas o professor pode criar uma necessidade real de correspondência ao perguntar quantos pratos serão necessários. Outra pode construir duas torres e afirmar que uma é maior; a mediação pode ajudá-la a explicar que critério utilizou. Nesses casos, o conhecimento nasce de problemas que fazem sentido no contexto da ação.

O problema que orienta o artigo é: como brincadeiras e situações cotidianas podem favorecer a construção de conhecimentos matemáticos na Educação Infantil sem antecipar práticas formais e descontextualizadas? O objetivo geral é analisar experiências em que as crianças mobilizam ideias matemáticas no brincar e na vida coletiva. Como objetivos específicos, pretende-se discutir concepções de aprendizagem matemática na infância; identificar situações potentes do cotidiano; e refletir sobre intervenções docentes que ampliem o raciocínio e a linguagem matemática.

O estudo utiliza pesquisa bibliográfica qualitativa, tomando como referência documentos curriculares e obras voltadas à educação matemática e ao brincar. Foram considerados trabalhos de Lorenzato, Kamii, Smole, Diniz e Cândido, Kishimoto e Vygotsky, além da BNCC e das DCNEI. A análise organiza-se em quatro eixos: construção do conhecimento matemático; matemática nas brincadeiras; situações cotidianas como problemas; e mediação, registro e avaliação. Não são apresentados dados empíricos, evitando atribuir resultados a uma pesquisa de campo inexistente.

A relevância do tema decorre da necessidade de superar dois extremos. De um lado, práticas escolarizantes podem transformar a Educação Infantil em preparação antecipada, com tarefas abstratas e repetitivas. De outro, afirmar que a criança “aprende matemática naturalmente”

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

pode levar à ausência de intencionalidade docente. Uma pedagogia consistente reconhece o brincar como contexto privilegiado, mas observa, planeja ambientes, seleciona materiais e formula perguntas para que relações matemáticas se tornem objeto de pensamento.

REFERENCIAL TEÓRICO: CONHECIMENTO MATEMÁTICO E EXPERIÊNCIA INFANTIL

Kamii (1990), a partir da teoria piagetiana, discute a construção do conceito de número como processo que não se reduz à memorização da sequência numérica ou ao reconhecimento de símbolos. A criança desenvolve relações lógico-matemáticas quando compara, ordena, estabelece correspondências e coordena ações sobre objetos e situações. Essa perspectiva questiona práticas em que o adulto apresenta respostas prontas e espera reprodução, pois o conhecimento matemático depende de relações construídas pelo sujeito.

Lorenzato (2011) destaca que a percepção matemática na infância envolve dimensões numéricas, espaciais e de medida. Antes de formalizações, as crianças precisam viver experiências de comparação, classificação, seriação, correspondência, localização, direção e transformação. O autor enfatiza o valor de situações concretas ligadas à vida da criança, mas isso não significa que qualquer manipulação seja suficiente. O material precisa provocar pensamento e favorecer relações, não apenas ilustrar o que o professor já explicou.

A brincadeira cria condições importantes para esse processo. Kishimoto (1998) mostra que jogos e brincadeiras possuem regras, significados culturais e espaço para decisões. Em uma amarelinha, por exemplo, aparecem sequência, contagem, posição, distância e coordenação espacial, mas o valor da brincadeira não depende de o professor interrompê-la para nomear cada conceito. Muitas aprendizagens ocorrem incorporadas à ação; a intervenção deve ser criteriosa para não destruir o sentido lúdico.

Smole, Diniz e Cândido (2000) defendem o uso de brincadeiras infantis como contexto para explorar ideias matemáticas de maneira significativa. Jogos com bola, corda, roda, perseguição e outros repertórios tradicionais podem envolver contagem, estratégias, registro, comparação e orientação espacial. O ponto central é que a matemática surge de problemas reais do jogo: quantos pontos foram feitos, quem vem antes, que distância é necessária, como registrar resultados, como garantir que a regra seja justa.

A perspectiva histórico-cultural acrescenta o papel da linguagem e da interação. Vygotsky (2007) mostra que o desenvolvimento ocorre em processos sociais mediados. Ao explicar como

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

resolveu uma situação, escutar a estratégia de outra criança ou negociar regras, o sujeito reorganiza o próprio pensamento. Assim, falar sobre relações matemáticas não é atividade posterior à aprendizagem; faz parte dela. Perguntas do professor podem apoiar essa elaboração desde que não busquem apenas uma resposta previamente esperada.

A BNCC reconhece que conhecimentos matemáticos na Educação Infantil aparecem em experiências com espaço, tempo, quantidade, relações e transformações (BRASIL, 2018). O campo correspondente não deve ser tratado como uma disciplina isolada. Uma brincadeira de restaurante, por exemplo, pode envolver escrita de pedidos, distribuição de lugares, comparação de quantidades, uso simbólico de dinheiro, linguagem oral e negociação social. A experiência é integrada, embora o professor possa observar dimensões matemáticas específicas.

Essa concepção também modifica o modo de avaliar. Se a matemática é entendida apenas como reconhecer numerais, a avaliação tende a verificar respostas certas e erradas. Quando se observa o raciocínio, importam estratégias: a criança conta um a um? Faz correspondência? Percebe uma diferença sem contar? Usa referências espaciais? Cria uma unidade para medir? Muda de estratégia após conversar com um colega? Descrever esses processos oferece informações muito mais relevantes para o planejamento.

MATEMÁTICA NAS BRINCADEIRAS: NÚMEROS, ESPAÇOS, MEDIDAS E ESTRATÉGIAS

Brincadeiras de construção mobilizam intensamente o pensamento espacial. Blocos, caixas, peças soltas e elementos naturais permitem observar altura, largura, equilíbrio, simetria, encaixe e posição. Ao tentar construir uma ponte suficientemente larga para a passagem de um carrinho, a criança lida com relações de medida sem necessariamente utilizar unidades convencionais. O professor pode perguntar como saber se o carrinho passará ou que peça poderia tornar a estrutura mais estável, criando um problema matemático ligado ao projeto infantil.

Jogos de percurso e tabuleiros favorecem contagem, correspondência e antecipação. Mover uma peça de acordo com a quantidade indicada em um dado exige relacionar representação e deslocamento. Comparar posições pode gerar expressões como “está duas casas na frente”. O jogo também produz problemas de regra e estratégia. Antes de corrigir imediatamente um erro de contagem, o professor pode pedir que a criança mostre como contou, permitindo que o procedimento se torne observável para ela e para o grupo.

Brincadeiras corporais oferecem experiências espaciais e temporais difíceis de substituir por

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

fichas. Esconder-se, seguir pistas, montar circuitos, brincar de roda ou organizar corridas envolve perto e longe, dentro e fora, frente e atrás, rápido e devagar, sequência e duração. O corpo funciona como referência para compreender relações espaciais. Lorenzato (2011) destaca a importância dessa percepção para construções posteriores, o que reforça a necessidade de preservar movimento e exploração na Educação Infantil.

As brincadeiras de faz de conta também produzem situações numéricas. Em um mercado imaginário, crianças organizam produtos, distribuem cestas, fazem listas, atribuem preços e comparam quantidades. Em um restaurante, precisam decidir quantos lugares existem e quantos pratos serão distribuídos. O professor pode enriquecer o ambiente com materiais que ampliem essas ações, mas deve observar se o grupo realmente se apropria deles. Inserir etiquetas e números sem função na brincadeira cria decoração escolarizada, não necessariamente pensamento matemático.

Cantigas e jogos rítmicos podem envolver padrões e regularidades. Sequências de palmas, alternância de movimentos e refrões repetidos permitem prever o que vem depois e perceber estruturas temporais. Essas experiências constituem bases importantes para o pensamento lógico sem que seja necessário nomeá-las formalmente como sequências. Em outro momento, o professor pode registrar um padrão criado pelo grupo com símbolos simples e perguntar se outra criança consegue reproduzi-lo, articulando corpo, som e representação.

Coleções espontâneas também são ricas em relações matemáticas. Pedras, tampas, folhas ou pequenos objetos podem ser agrupados por cor, tamanho, textura ou outro critério inventado pelas crianças. O professor pode solicitar explicações: “como você decidiu que estes ficam juntos?” Uma mesma coleção pode ser reorganizada por critérios diferentes, mostrando que classificar não significa descobrir uma única ordem correta, mas estabelecer relações conforme um atributo escolhido.

OBJETO DE ESTUDO: SITUAÇÕES COTIDIANAS COMO PROBLEMAS MATEMÁTICOS

O objeto deste estudo é a matemática que emerge de situações reais da vida coletiva na Educação Infantil. Rotinas possuem potencial quando mantêm sentido para as crianças. Contar presentes apenas para repetir a sequência numérica todos os dias pode tornar-se ritual vazio. Em contraste, descobrir quantas crianças vieram porque é necessário organizar lugares para uma refeição cria uma finalidade. O mesmo ato de contar adquire outro significado quando responde a

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

um problema compartilhado.

A distribuição de materiais é um exemplo importante. Ao preparar pincéis, copos ou folhas, o grupo pode enfrentar a questão de garantir um item para cada criança. A correspondência um a um aparece de forma concreta. Se sobrarem objetos, pode-se discutir por quê; se faltarem, pensar quantos são necessários. O professor não precisa transformar toda distribuição em exercício, mas pode selecionar momentos em que a situação apresenta um desafio adequado e permitir que as crianças proponham estratégias.

O calendário pode ser trabalhado a partir do tempo vivido, evitando fichas mecânicas sobre dias da semana. Antecipar quantos dias faltam para um passeio, recordar há quanto tempo um projeto começou ou acompanhar o crescimento de uma planta cria motivos para comparar durações. Relógios e calendários são instrumentos culturais complexos, e sua compreensão se desenvolve progressivamente. Na Educação Infantil, interessa construir referências temporais ligadas a experiências reais.

Receitas culinárias oferecem situações de quantidade e medida. Colher, xícara, metade, mais, menos, cheio e vazio podem aparecer enquanto o grupo prepara um alimento. O valor pedagógico não está em transformar a receita em lista de contas, mas em perguntar o que muda quando a quantidade de pessoas aumenta, como repartir porções ou como comparar recipientes. A experiência sensorial e social permanece central, enquanto a matemática ajuda a resolver problemas do processo.

Organizar o espaço da sala também pode gerar investigação. Crianças podem comparar se uma mesa cabe em determinado local, decidir quantas cadeiras são necessárias para uma roda ou medir um caminho utilizando passos. Unidades não convencionais são especialmente interessantes porque tornam visível a necessidade de estabelecer critérios. Se duas crianças medem uma distância com passos e obtêm resultados diferentes, surge uma questão autêntica: por que os números mudaram? A partir daí, podem comparar tamanhos de passo e pensar em formas de tornar a medida mais estável.

A organização de dados pode aparecer em decisões coletivas. Para escolher uma história ou brincadeira, o grupo pode registrar preferências com marcas, objetos ou cartões. Depois, compara colunas ou conjuntos para identificar qual opção recebeu mais escolhas. Essa prática oferece uma introdução significativa a ideias de representação e comparação. É importante que a votação tenha consequência real, pois registrar dados sem relação com uma decisão concreta reduz a experiência a exercício formal.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Esses exemplos evidenciam que o cotidiano não é automaticamente educativo. Uma situação torna-se pedagogicamente potente quando o professor identifica um problema, oferece tempo para pensar e resiste à tentação de fornecer a solução imediatamente. Também é necessário respeitar o interesse das crianças. Transformar todos os momentos da rotina em perguntas matemáticas pode tornar a convivência artificial. A intencionalidade docente inclui escolher quando intervir e quando simplesmente permitir que a experiência siga seu curso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura indica que a matemática na Educação Infantil ganha maior sentido quando vinculada a problemas reais e brincadeiras. Os autores consultados convergem na crítica a práticas centradas apenas em memorização de numerais ou repetição de procedimentos. Kamii (1990) chama a atenção para a construção de relações lógico-matemáticas; Lorenzato (2011) enfatiza percepções espaciais, numéricas e de medida; e Smole, Diniz e Cândido (2000) mostram o potencial de brincadeiras para mobilizar ideias matemáticas em contextos significativos.

Um primeiro resultado é que o concreto não pode ser confundido com manipulação sem pensamento. Entregar tampinhas para que crianças reproduzam uma quantidade indicada pelo professor pode ter alguma função, mas permanece limitado se a resposta já está definida. Um material torna-se cognitivamente potente quando ajuda a resolver um problema, comparar estratégias ou representar uma ideia. Assim, o critério não é a presença de objetos, mas a qualidade das relações que a criança precisa estabelecer.

Outro resultado diz respeito à linguagem. Explicar uma estratégia, ouvir um colega e justificar uma decisão ajudam a criança a tornar o raciocínio mais consciente. A pergunta docente “como você descobriu?” costuma ser mais produtiva que “qual é a resposta?”, pois abre espaço para diferentes caminhos. Em uma turma heterogênea, crianças podem chegar ao mesmo resultado por contagem, correspondência, estimativa ou reconhecimento visual. Socializar essas formas amplia repertórios sem exigir uniformidade.

A revisão mostra também que erro e conflito cognitivo têm valor. Se a criança afirma que uma fileira mais espaçada possui mais objetos, simplesmente dizer que está errada encerra a investigação. Comparar por correspondência, reorganizar os objetos e perguntar se algo foi acrescentado pode ajudá-la a revisar a hipótese. A intervenção não precisa reproduzir um experimento formal, mas deve criar condições para que a própria criança confronte relações e

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

reorganize seu pensamento.

As brincadeiras apresentam uma tensão pedagógica importante: podem favorecer matemática, mas perdem qualidade quando interrompidas constantemente para ensinar conceitos. O professor precisa observar sem colonizar o brincar. Em certos momentos, registra mentalmente uma situação e a retoma depois; em outros, participa com uma pergunta breve. Essa escolha depende da dinâmica do grupo. A intencionalidade não se mede pela quantidade de intervenções, mas pela capacidade de sustentar experiências e reconhecer oportunidades relevantes.

O cotidiano também se revelou um campo importante para a matemática porque produz necessidades genuínas. Distribuir, organizar, medir, esperar, comparar e registrar são ações reais da vida coletiva. A escola pode aproveitar essas situações sem transformar a rotina em aula permanente. O caráter funcional ajuda a criança a compreender por que contar ou medir. Posteriormente, representações gráficas podem registrar o que foi vivido, construindo pontes entre ação, linguagem e símbolos.

A avaliação, nessa perspectiva, deve acompanhar processos. Registros docentes podem descrever que uma criança passou a usar correspondência para distribuir objetos, que outra começou a utilizar referências espaciais mais precisas ou que um grupo criou uma estratégia para marcar pontos em um jogo. Essas observações orientam novas propostas. Fichas de numerais isoladas fornecem poucas informações sobre a maneira como a criança pensa e podem produzir uma visão estreita de competência matemática.

Por fim, a síntese bibliográfica indica que a matemática precisa permanecer articulada à infância. Aprender relações quantitativas, espaciais e temporais não exige antecipar a cultura escolar do Ensino Fundamental. Ao contrário, brincar, mover-se, construir, conversar e resolver problemas cotidianos oferecem bases ricas para conhecimentos futuros. Preservar essas experiências não significa reduzir expectativas, mas escolher formas de aprendizagem compatíveis com o desenvolvimento e com os direitos das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a matemática está presente de maneira ampla nas brincadeiras e situações cotidianas da Educação Infantil. Contar, comparar, ordenar, medir, localizar, classificar, representar e antecipar são ações que surgem em contextos reais quando as crianças brincam, organizam o espaço, distribuem materiais e tomam decisões coletivas. O trabalho pedagógico pode tornar essas relações mais conscientes sem transformar a infância em preparação formal.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

A mediação docente ocupa posição central. Cabe ao professor planejar ambientes, observar estratégias, selecionar situações desafiadoras e formular perguntas que favoreçam explicação e confronto de ideias. Ao mesmo tempo, precisa preservar o sentido das brincadeiras e evitar intervenções excessivas. Nem toda experiência precisa ser convertida em atividade matemática explícita. A qualidade está em reconhecer oportunidades e ampliar o pensamento quando isso é significativo.

A análise também mostra que materiais concretos e jogos não possuem valor automático. Eles contribuem quando fazem parte de problemas que exigem decisão, comparação e elaboração. Do mesmo modo, situações cotidianas só se tornam educativas quando há intencionalidade, tempo e possibilidade de participação real das crianças. Esse entendimento ajuda a superar tanto o ensino mecânico quanto uma prática sem planejamento.

Conclui-se que a matemática na Educação Infantil deve ser compreendida como linguagem para interpretar e organizar experiências. Quando articulada ao corpo, à brincadeira, à conversa e à investigação, ela contribui para que as crianças construam relações e estratégias cada vez mais elaboradas. Uma educação matemática coerente com a infância não antecipa exercícios escolares; cria contextos ricos nos quais pensar matematicamente faz sentido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

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

KAMII, Constance. A criança e o número. Campinas: Papirus, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

LORENZATO, Sergio. Educação infantil e percepção matemática. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. Brincadeiras infantis nas aulas de matemática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ISSN 2675-6757

MUSICALIZAÇÃO: DO SONORO AO MUSICAL

Autor(a): Flávia Sampaio Mendes Santos

Resumo: Este artigo analisa o processo de musicalização infantil e as etapas de desenvolvimento cognitivo e motor que marcam a transição do universo sonoro caótico para a estruturação do pensamento musical. A partir de uma perspectiva interdisciplinar que cruza a pedagogia musical tradicional com a psicologia do desenvolvimento, discute-se o som como matéria-prima de exploração sensorial e o papel das metodologias ativas na organização expressiva da criança. Investiga-se como a escuta atenta, a prática do ritmo corporal e a improvisação vocal instrumentalizam o sujeito para a apropriação dos elementos da linguagem musical (altura, duração, intensidade e timbre). Por fim, o estudo reflete sobre os impactos dessa transição no desenvolvimento integral do indivíduo, ressaltando o papel da musicalização nas esferas afetiva, social e educacional do cenário nacional.

Palavras-chave: Musicalização. Som. Linguagem.

INTRODUÇÃO

O universo humano é, antes de tudo, um ambiente sonoro. Desde o útero materno, o indivíduo é imerso em um fluxo contínuo de estímulos acústicos: o pulsar rítmico do coração da mãe, a melodia da fala e os ruídos filtrados do mundo exterior. O bebê nasce imerso no som, reagindo a ele de forma puramente orgânica, sensorial e instintiva. No entanto, o som isolado ou o ruído incidental não constituem música em si mesmos; a música exige uma organização intencional, uma estruturação estética e uma codificação simbólica do tempo e do espaço.

O processo que faz a mediação entre esses dois estados da percepção é a musicalização (GAINZA, 1988; ILARI, 2006). Musicalizar significa conduzir o sujeito — seja ele uma criança em seus primeiros anos de vida ou um adulto em iniciação artística — em uma jornada que parte da livre exploração dos fenômenos sonoros brutos até a compreensão e a expressão consciente da linguagem musical estruturada. Trata-se de um percurso formativo que não visa necessariamente à formação de instrumentistas virtuoses, mas sim o despertar de uma escuta sensível, o

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

desenvolvimento da inteligência rítmica e a capacidade de expressão autoral (BRÉSCIA, 2003).

Compreender essa transição "do sonoro ao musical" é fundamental para educadores, psicólogos e neurocientistas. Ela desvela os mecanismos de como o cérebro transforma sensações físicas (ondas de compressão mecânica do ar) em emoções profundas, narrativas abstratas e conexões socioculturais complexas. No contexto educacional brasileiro, intensificado pelas discussões sobre a obrigatoriedade e a inserção da música na Educação Básica, a musicalização assume um caráter de inclusão e democratização cultural (SOUZA, 2000).

Este artigo propõe uma análise aprofundada desse percurso evolutivo. Ao longo das seções, serão esmiuçados os fundamentos biológicos e perceptivos da escuta primária, os marcos metodológicos das grandes teorias de educação musical ativa e as etapas práticas que transformam o gesto barulhento em uma performance musical articulada, demonstrando que a música é uma extensão natural e sofisticada da própria natureza humana.

O UNIVERSO SONORO PRIMITIVO: A ESCUTA SENSORIAL E O RUÍDO

O AMBIENTE INTRAUTERINO E OS PRIMEIROS ESTÍMULOS

A ontogênese da audição humana demonstra que este é um dos sentidos mais precoces a se desenvolver plenamente. Por volta do quinto mês de gestação, o sistema auditivo do feto já está estruturado e funcional. O feto não apenas ouve, mas registra corporalmente os impactos rítmicos do fluxo sanguíneo materno, as contrações musculares e a voz da mãe, que chega atenuada pelo líquido amniótico, preservando principalmente seus contornos de entonação (prosódia) e ritmo (ILARI, 2006).

Ao nascer, o bebê utiliza o som como uma ferramenta vital de orientação e segurança. O ruído do ambiente, a princípio, manifesta-se como um todo caótico e indistinto. No entanto, o bebê demonstra uma preferência inata pela voz humana, especialmente a feminina e materna, respondendo a ela com mudanças na frequência cardíaca e na taxa de sucção (ILARI, 2006). Nessa fase, o som é pura energia cinética e corporal; não há distinção entre a audição e a motricidade. A criança se move ao ouvir e grita para sentir o próprio som de forma tátil-auditiva.

O CONCEITO DE PAISAGEM SONORA E ECOLOGIA ACÚSTICA

Para compreender como a criança transita do som bruto para o musical, é útil resgatar as formulações do compositor canadense R. Murray Schafer sobre a Paisagem Sonora (*Soundscape*) (SCHAFER, 2011). Schafer argumenta que o ambiente moderno é saturado por uma "poluição

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

sonora" que entorpece a capacidade humana de escutar atentamente.

A primeira etapa da musicalização consiste em limpar os canais de percepção, transformando o ato reflexo de *ouvir* (uma reação puramente biológica) na ação consciente de *escutar* (um ato psíquico e intencional). O educador musical atua inicialmente como um ecologista acústico, ajudando o educando a discriminar os sons da natureza, os ruídos industriais, os silêncios e as texturas sonoras do cotidiano (SCHAFER, 2011). O ruído, quando isolado, silenciado ou emoldurado pela atenção, converte-se na matéria-prima essencial sobre a qual o pensamento musical será edificado.

Evolução da Percepção Acústica:

[Ouvir] Reação Biológica Passiva ➔ [Escutar] Ação Psíquica Intencional ➔ [Fazer Musical] Organização Estética Consciente

A TRANSIÇÃO PARA O MUSICAL: O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A passagem do universo sonoro bruto para a linguagem musical estruturada foi revolucionada no início do século XX pelos chamados "métodos ativos" de educação musical. Compositores e pedagogos como Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodály e Edgar Willems romperam com o ensino tradicional focado na teoria abstrata e na leitura de partituras antes da vivência prática, postulando que a música deve ser assimilada da mesma forma que a língua materna: primeiro vivencia-se e fala-se; depois, escreve-se (GAINZA, 1988).

ÉMILE JAQUES-DALCROZE E A RÍTMICA CORPORAL

O pedagogo suíço Émile Jaques-Dalcroze percebeu que as dificuldades rítmicas e expressivas de seus alunos de piano não eram problemas de leitura visual, mas sim de falta de coordenação corporal e rigidez muscular. Ele formulou a Eurritmia (ou Rítmica Dalcroze), um método baseado na premissa de que o corpo inteiro é o primeiro instrumento musical humano (GAINZA, 1988).

No sistema dalcroziano, o espaço físico converte-se no tempo musical. Os alunos caminham pelo espaço traduzindo a pulsação da música; se o som acelera, os passos aceleram; se o som cessa, o corpo congela no silêncio. Um acento dinâmico na música é traduzido por uma flexão de joelhos ou um bater de palmas. Através dessa corporalização do som, conceitos matemáticos e abstratos como compasso, síncope, polirritmia e dinâmica deixam de ser pontos em um papel e tornam-se sensações musculares integradas à memória motora. O ritmo bruto do mundo ganha

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

contorno e forma através da dança e do gesto coordenado.

CARL ORFF E A MÚSICA ELEMENTAR

O compositor alemão Carl Orff, criador do *Schulwerk* (Obra Escolar), propôs o conceito de Música Elementar, aquela que está próxima da natureza humana, associando de forma indissociável a música, a fala e o movimento (GAINZA, 1988). Orff partiu do princípio de que a criança aprende brincando e utilizando aquilo que já possui: sua voz e seu corpo.

A Tríade da Música Elementar de Carl Orff:

[MÚSICA ELEMENTAR]

/ | \

[Palavra] [Gesto] [Som Instrumental]

O método Orff utiliza parlendas, trava-línguas e jogos de rimas tradicionais da cultura popular como ponto de partida rítmico. O ritmo da palavra ("O do-ce per-gun-tou pro do-ce...") é transposto para a percussão corporal (palmas, batidas no peito, passos) e, posteriormente, para o chamado "Instrumental Orff" — um conjunto de xilofones, metalofones e carrilhões com barras de madeira ou metal removíveis. Ao retirar as notas que não pertencem à escala pentatônica, Orff garantiu que qualquer improvisação da criança soasse harmonicamente agradável, eliminando o medo do erro e estimulando a transição fluida do ruído percussivo para a harmonia melódica.

EDGAR WILLEMS E AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS DO SOM

O pedagogo belga Edgar Willems concentrou seus estudos nas relações entre as bases da música e a psicologia humana. Para Willems, os três elementos fundamentais da música correspondem a três dimensões do ser humano (GAINZA, 1988):

- O ritmo: associa-se à vida física, motora e fisiológica (pulsação, respiração).
- A melodia: associa-se à vida afetiva, aos sentimentos e às nuances da sensibilidade.
- A harmonia: associa-se à vida mental, à inteligência estruturante e à abstração.

Willems desenvolveu um extenso material didático voltado à educação auditiva primária, utilizando apitos, sinos, flautas de êmbolo e diapasões para treinar o ouvido da criança na discriminação sutil de alturas e timbres. Ele demonstrou que a afinação e o gosto musical não são dons divinos herdados, mas sim o resultado de uma alfabetização auditiva precoce e sistemática que desperta os canais da afetividade e do intelecto para o fenômeno acústico.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

AS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO MUSICAL

Para que o som se torne música na mente de um indivíduo, ele precisa passar por um processo de categorização e estruturação cognitiva semelhante ao que ocorre no aprendizado da linguagem verbal. O psicólogo e educador musical Keith Swanwick desenvolveu uma das teorias mais robustas e adotadas no Brasil sobre o desenvolvimento musical infantil: o Modelo CLASP, fundamentado na epistemologia genética de Jean Piaget (SWANWICK, 2003). Swanwick sugere que a progressão da competência musical ocorre em uma espiral de quatro grandes níveis, cada um dividido em dois estágios.

NÍVEL DOMÍNIO (SENSORIAL E MANIPULATIVO)

Este nível predomina na primeira infância (até os 4 anos de idade). No estágio sensorial, a criança é atraída pelo som em suas qualidades puras: o brilho de um prato, o impacto grave de um tambor, o eco de uma sala vazia. Ela explora os instrumentos não para tocar uma melodia, mas para sentir o prazer da vibração e a variação do timbre e da intensidade.

No estágio manipulativo, a criança começa a desenvolver o controle motor sobre o objeto gerador de som. Ela descobre que, se bater com mais força, o som aumenta (intensidade); que, se usar uma baqueta de feltro, o som fica mais suave (timbre). O foco ainda é a técnica de manuseio e o jogo físico com a matéria sonora bruta.

NÍVEL IMITAÇÃO (EXPRESSIVO E VERNÁCULO)

Entre os 4 e os 9 anos, a criança entra no nível da imitação. No estágio expressivo, o som passa a carregar intenção dramática e narrativa. A criança usa o som para imitar o vento, a tempestade, o galope de um cavalo ou passos de um monstro. O som ganha um sentido representativo; ele evoca imagens e estados emocionais.

No estágio vernáculo, que surge por volta dos 7 ou 8 anos, a criança começa a absorver as convenções musicais de sua cultura. Ela demonstra o desejo de tocar ou cantar canções que ouve no rádio, na televisão ou no ambiente familiar de forma correta e repetitiva. Ela aprende o conceito de regularidade métrica (pulsação constante) e consegue repetir padrões rítmicos e melódicos simples sem perder o contorno tonal. O som primitivo organizou-se em uma estrutura cultural identificável.

NÍVEL IMAGINAÇÃO (IMAGINATIVO E IDIOMÁTICO)

Por volta da pré-adolescência (10 a 13 anos), o indivíduo atinge o nível da imaginação. No estágio imaginativo, ele é capaz de criar composições originais que subvertem as regras rígidas da música comercial, explorando caminhos criativos inesperados. Ele compreende a estrutura formal

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

da música (introdução, refrão, transição).

No estágio idiomático, o jovem busca filiar-se a um "estilo" ou grupo estético (rock, rap, pop, música clássica). A música passa a ser um marcador de identidade social e expressão de sua visão de mundo. O domínio técnico do instrumento e o rigor das regras do gênero musical tornam-se prioridades.

NÍVEL META (SISTEMÁTICO)

Atingido na adolescência avançada ou na idade adulta, este nível envolve a capacidade de teorizar e filosofar sobre a música. O indivíduo não apenas ouve ou executa, mas analisa criticamente a história da música, a estética da recepção e as conexões sociológicas da arte sonora. O percurso completou-se: o ruído biológico primitivo ascendeu ao nível da alta abstração intelectual e estética.

O DESENVOLVIMENTO DAS QUALIDADES PSICOACÚSTICAS E A PARAMETRIZAÇÃO DO SOM

Para que o educando transite do som ao musical, a musicalização promove jogos e dinâmicas que ensinam a identificar, isolar e manipular conscientemente as quatro propriedades fundamentais da onda sonora (BRÉSCIA, 2003).

O TIMBRE: A COR DO SOM

O timbre é a identidade do som, o espectro harmônico que nos permite diferenciar um violino de uma flauta mesmo que ambos estejam executando exatamente a mesma nota com a mesma intensidade. Na musicalização infantil, o timbre é o primeiro parâmetro a ser explorado de forma lúdica. Brincadeiras de "olhos vendados" para adivinhar qual colega falou ou qual instrumento doméstico foi percutido ajudam a aguçar a percepção tímbrica. Essa exploração evolui para a orquestração elementar, em que a criança escolhe os instrumentos que melhor representam os personagens de uma história (ex.: o triângulo para o passarinho; o tarol para o soldado).

A INTENSIDADE: O VOLUME E A DINÂMICA

Frequentemente confundida pelo leigo com a altura (ao dizer "abaixe o som que está muito alto"), a intensidade refere-se à amplitude da vibração molecular e expressa-se na escala do forte ao piano. Jogos que envolvem caminhar como gigantes (sons fortes e pesados) e caminhar como formigas (sons fracos e sutis) corporificam a dinâmica musical. O controle da intensidade exige precisão do tônus muscular da criança, atuando como um excelente exercício de regulação

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

psicomotora e autocontrole emocional.

A DURAÇÃO: O TEMPO E O RITMO

A duração é a propriedade que define o tempo de permanência da vibração sonora, classificando os sons em longos e curtos. Ela é a base de sustentação do ritmo e do compasso. Brincadeiras com cordas elásticas que se esticam (sons longos) ou palmas rápidas e secas (sons curtos) ajudam a internalizar o tempo estendido e o tempo recortado. A transição para o musical ocorre quando a criança consegue agrupar esses sons longos e curtos em células rítmicas organizadas e repetíveis que geram o balanço e a dança.

A ALTURA: O GRAVE E O AGUDO

A altura é determinada pela frequência da vibração, medida em hertz (Hz). Vibrações lentas geram sons graves (baixos); vibrações rápidas geram sons agudos (altos). Este costuma ser o parâmetro de discriminação mais complexo para as crianças pequenas, que tendem a associar o grave ao tamanho grande do objeto e o agudo ao tamanho pequeno. Dinâmicas de representação espacial — como esticar os braços para cima ao ouvir um som agudo ou agachar-se rente ao solo ao ouvir um som grave — ajudam a mapear o espectro tonal no esquema corporal, preparando o indivíduo para a compreensão posterior das escalas musicais e dos intervalos melódicos.

BENEFÍCIOS INTEGRAIS DA MUSICALIZAÇÃO: COGNIÇÃO, AFETIVIDADE E SOCIEDADE

A musicalização não é uma atividade isolada ou um fim em si mesma; seus impactos positivos transbordam e enriquecem todas as esferas do desenvolvimento humano, atuando como um poderoso agente de neuroplasticidade cerebral (BRÉSCIA, 2003; ILARI, 2006).

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA

Pesquisas contemporâneas no campo da neurociência da música demonstram que o processamento da linguagem musical ativa áreas cerebrais homólogas e sobrepostas àquelas responsáveis pelo processamento da linguagem verbal (como as áreas de Broca e Wernicke). Ao treinar o ouvido para discriminar pequenas variações de frequência (altura) e tempo (duração), a musicalização otimiza a consciência fonológica da criança (ILARI, 2006).

Como resultado direto, crianças musicalizadas demonstram maior facilidade no processo de alfabetização, melhor compreensão de leitura e maior facilidade no aprendizado de segundos idiomas. Além disso, a subdivisão rítmica e a organização estrutural da música dialogam diretamente com o pensamento lógico-matemático e com a espacialidade, áreas coordenadas pelo

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

lobo parietal.

Impactos Multidimensionais da Musicalização na Neuroplasticidade:

├── Linguagem Verbal ➔ Otimização da Consciência Fonológica e Alfabetização Acelerada

├── Pensamento Lógico ➔ Ativação Parietal para Noções Matemáticas e de Subdivisão de Tempo

└── Esfera Psicomotora ➔ Coordenação Motora Fina, Equilíbrio e Consciência do Esquema Corporal

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR E LATERALIDADE

O fazer musical ativado — seja por meio da percussão corporal, das danças circulares ou do manuseio de instrumentos musicais — exige um alto grau de refinamento motor. Bater palmas cruzando a linha média do corpo, coordenar movimentos independentes com as duas mãos (dissociação de cinturas) e manter o equilíbrio corporal durante um deslocamento rítmico acelerado são atividades que fortalecem o corpo caloso, a estrutura cerebral que une os dois hemisférios. A musicalização atua de forma precoce na definição da lateralidade, no controle postural e no desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa.

DESENVOLVIMENTO AFETIVO E SOCIALIZAÇÃO

A música é uma arte essencialmente coletiva e comunicativa. Ao integrar uma orquestra elementar ou um coral infantil, a criança é obrigada a exercitar a alteridade e a escuta mútua: ela precisa aprender a controlar o volume do seu próprio instrumento para que o som do colega também possa aparecer; ela precisa cantar no mesmo tempo que o grupo, submetendo o seu impulso individual ao bem comum da performance. Essa dinâmica desenvolve a empatia, a cooperação, o sentimento de pertença social e o respeito às diferenças, reduzindo índices de agressividade e isolamento no ambiente escolar (SOUZA, 2000).

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO CENÁRIO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

A trajetória histórica da inserção da música na educação formal brasileira passou por movimentos pendulares de grande valorização e severo abandono. Na década de 1930, sob a liderança do maestro Heitor Villa-Lobos e com o apoio do governo de Getúlio Vargas, implementou-se o projeto do Canto Orfeônico nas escolas públicas nacionais. Villa-Lobos compreendia o canto coletivo de massas como uma ferramenta potente de unificação nacional, educação cívica e refinamento estético do povo. Centenas de milhares de crianças foram alfabetizadas musicalmente

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

através desse esforço governamental monumental.

Contudo, nas décadas subsequentes — particularmente com a reforma de ensino promovida pela Lei nº 5.692/1971 durante a Ditadura Militar —, a disciplina de Música foi diluída e absorvida pela vaga área de "Educação Artística", que englobava artes visuais, teatro e dança em uma única carga horária ministrada de forma polivalente e frequentemente sem formação específica. Essa mudança gerou um apagamento sistemático da educação musical nas escolas, privatizando o acesso ao saber musical, que ficou restrito aos conservatórios privados e às elites econômicas.

O debate foi retomado com força no século XXI através da promulgação da Lei nº 11.769/2008 e sua posterior alteração pela Lei nº 13.278/2016, que determinou que as artes (visuais, dança, teatro e música) devem constituir componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica brasileira. No entanto, a implementação real dessas diretrizes enfrenta imensos desafios estruturais no território nacional, que vão desde a escassez de recursos públicos para a compra de instrumentais adequados nas periferias até a falta de concursos públicos voltados à contratação de profissionais licenciados em música para atuar de forma articulada nas redes de ensino.

Projetos sociais do terceiro setor e orquestras comunitárias de periferias assumiram, em muitas regiões do país, o papel de salvaguardar esse direito cultural, utilizando a musicalização como uma ferramenta explícita de transformação social e resgate da cidadania infantojuvenil diante das desigualdades estruturais que assolam o Brasil.

CONCLUSÃO

A investigação sobre a jornada da musicalização demonstra que a passagem do sonoro ao musical constitui um dos processos mais refinados e belos da evolução cultural e cognitiva humana. O som, em sua essência puramente física de ruído e vibração, é a herança orgânica com a qual todos os sujeitos chegam ao mundo. No entanto, é a musicalização que resgata essa matéria-prima caótica e a lapida, transformando-a em poesia temporal, partitura viva e canal legítimo de expressão da interioridade.

As contribuições das metodologias ativas clássicas de Dalcroze, Orff e Willems, somadas à clareza estruturante do modelo evolutivo de Swanwick, evidenciam que a educação musical deve preceder a teoria rígida. O fazer musical autêntico nasce do jogo corporal, da brincadeira rítmica e do prazer da descoberta tímbrica. Quando o sujeito vivencia o som com o próprio corpo, o intelecto posterior encontra um terreno fértil para traduzir a experiência em conceitos matemáticos de

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

compasso, harmonia e leitura de notas.

Negar a musicalização a um indivíduo — especialmente durante os anos formativos da infância — significa fechar as portas para uma dimensão insustentável de neuroplasticidade e desenvolvimento integral. As evidências científicas e sociais reunidas neste estudo reiteram que o aprendizado da música otimiza a linguagem verbal, aprimora a coordenação motora, enriquece a inteligência lógica e estabelece pontes inestimáveis de socialização, empatia e cidadania coletiva.

Garantir a consolidação e a universalização da musicalização laica nas escolas públicas e privadas de todo o território brasileiro transcende o mero debate de um currículo pedagógico complementar; trata-se de um ato de justiça social e direitos humanos básicos. Permitir que cada cidadão compreenda a diferença entre o barulho que assola o mundo e a música que organiza a vida é o que confere à educação o seu status de humanização plena, garantindo que o fluxo invisível do som continue a ressoar como a trilha sonora universal da dignidade e da criatividade humana.

REFERÊNCIAS

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pestana. Educação Musical: Bases psicológicas e ação pedagógica. Campinas: Átomo, 2003.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicologia da Música. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

ILARI, Beatriz. Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre Neurociência, Cognição e Desenvolvimento Musical. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

PASQUALI, Luiz. Instrumentação Psicológica: Fundamentos e Práticas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SCHAFER, Raymond Murray. A Paisagem Sonora: O Nosso Ambiente Acústico e a Evolução do Mundo. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SOUZA, Jusamara (Org.). Aprender Música: Perspectivas pedagógicas na educação musical contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2000.

SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VILLA-LOBOS, Heitor. O Canto Orfeônico na Escola. Rio de Janeiro: Casa Arthur Napoleão,

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

1937.

ISSN 2675-6757

CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA NA ORGANIZAÇÃO SOCIAL: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS, VÍNCULOS COMUNITÁRIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Autor(a): Marceli Pascon Nicoletti

Resumo: A Psicologia desempenha um papel fundamental na compreensão e na organização das relações sociais, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de estruturas sociais mais equilibradas, inclusivas e funcionais. Este artigo aborda a atuação da Psicologia na organização social, destacando sua importância na mediação de conflitos, na promoção do bem-estar coletivo e na construção de políticas públicas mais eficazes. Ao analisar aspectos como comportamento coletivo, identidade social, cultura, instituições e processos de socialização, evidencia-se como o conhecimento psicológico auxilia na interpretação das dinâmicas sociais e na intervenção em diferentes contextos, como educação, saúde, trabalho e comunidades. Também são discutidos os desafios contemporâneos enfrentados pela Psicologia diante das transformações sociais, econômicas e tecnológicas. Conclui-se que a Psicologia é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, ao promover o entendimento das relações humanas e incentivar práticas sociais mais conscientes e integradas.

Palavras-chave: Psicologia Social; Organização Social; Comportamento Coletivo.

INTRODUÇÃO

A organização social é resultado das interações humanas ao longo do tempo, estruturando-se a partir de normas, valores, instituições e práticas coletivas. Nesse cenário, a Psicologia surge como uma ciência essencial para compreender como os indivíduos pensam, sentem e se comportam em contextos sociais.

A contribuição da Psicologia na organização social vai além da análise individual, abrangendo fenômenos coletivos, relações de poder, construção de identidades e processos culturais. Ela oferece ferramentas teóricas e práticas que permitem compreender e intervir nas dinâmicas sociais, promovendo mudanças positivas.

Este artigo tem como objetivo explorar as principais contribuições da Psicologia na

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

organização social, destacando suas aplicações, desafios e relevância no contexto contemporâneo.

PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO

A socialização é o processo pelo qual os indivíduos aprendem e internalizam os padrões culturais de sua sociedade. Esse processo ocorre ao longo da vida, sendo influenciado por diferentes agentes sociais. A relação entre Psicologia e organização social se desenvolveu ao longo do tempo, acompanhando as transformações sociais e culturais. Inicialmente voltada para o estudo do indivíduo, a Psicologia passou a incorporar dimensões sociais, reconhecendo a influência do contexto no comportamento humano.

Com o surgimento da Psicologia Social, ampliou-se a compreensão das interações entre indivíduos e grupos, permitindo analisar fenômenos como preconceito, influência social, identidade e comportamento coletivo.

Essa evolução consolidou a Psicologia como uma área fundamental para compreender e intervir na organização da sociedade.

FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL

A organização social é composta por estruturas que regulam a convivência humana, como família, escola, Estado e mercado. Essas estruturas são influenciadas por fatores culturais, históricos e psicológicos.

A Psicologia contribui para a compreensão desses fundamentos ao analisar como os indivíduos internalizam normas e valores, desenvolvem papéis sociais e constroem suas identidades.

Além disso, permite compreender os processos de adaptação social, cooperação e conflito, essenciais para o funcionamento das sociedades.

A Psicologia estuda como esses processos afetam o desenvolvimento humano, influenciando comportamentos, atitudes e crenças.

A compreensão da socialização é fundamental para promover práticas educativas e sociais mais eficazes.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

IDENTIDADE SOCIAL E PERTENCIMENTO

A identidade social refere-se à forma como os indivíduos se percebem em relação aos grupos aos quais pertencem. Esse processo envolve aspectos culturais, sociais e psicológicos.

A Psicologia contribui para entender como se formam as identidades, como surgem os sentimentos de pertencimento e como esses fatores influenciam o comportamento coletivo.

A valorização da diversidade e o respeito às diferenças são aspectos centrais nesse contexto.

CULTURA E COMPORTAMENTO SOCIAL

A cultura desempenha um papel fundamental na organização social, influenciando valores, normas e práticas coletivas.

A Psicologia analisa como a cultura molda o comportamento humano e como os indivíduos contribuem para a construção e a transformação cultural.

Essa relação dinâmica entre indivíduo e cultura é essencial para compreender a complexidade das sociedades.

PSICOLOGIA E INSTITUIÇÕES SOCIAIS

As instituições sociais organizam a vida coletiva, estabelecendo regras e padrões de comportamento. A Psicologia contribui para compreender o funcionamento dessas instituições e seu impacto sobre os indivíduos.

Na educação, por exemplo, a Psicologia auxilia no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. Na saúde, contribui para a promoção do bem-estar e a prevenção de doenças. No trabalho, favorece relações mais saudáveis e produtivas.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Os conflitos são inerentes à convivência social. A Psicologia oferece ferramentas para compreender suas causas e desenvolver estratégias de mediação.

A atuação psicológica na resolução de conflitos contribui para a construção de relações mais equilibradas, baseadas no diálogo e no respeito. Essa contribuição é especialmente relevante em contextos comunitários, escolares e organizacionais.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

A Psicologia desempenha um papel importante na elaboração e implementação de políticas públicas. Ao compreender as necessidades e comportamentos da população, contribui para a criação de programas mais eficazes.

Áreas como saúde, educação, assistência social e segurança pública se beneficiam da atuação psicológica, que busca promover inclusão, equidade e qualidade de vida.

PSICOLOGIA COMUNITÁRIA

A Psicologia Comunitária destaca-se por sua atuação direta em contextos sociais, buscando fortalecer vínculos, promover autonomia e estimular a participação coletiva. Essa abordagem valoriza o protagonismo dos indivíduos e das comunidades, incentivando soluções construídas de forma colaborativa.

DESIGUALDADE SOCIAL E PSICOLOGIA

A desigualdade social é um dos principais desafios da organização social. A Psicologia contribui para compreender seus impactos sobre o comportamento humano e desenvolver estratégias de enfrentamento.

Questões como pobreza, exclusão e discriminação afetam diretamente a saúde mental e o desenvolvimento social, exigindo intervenções integradas.

PSICOLOGIA, ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL

A atuação da Psicologia na organização social deve estar pautada por princípios éticos, respeitando a dignidade humana e promovendo justiça social.

O compromisso com a transformação social e a redução das desigualdades é um aspecto central da prática psicológica.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

As transformações sociais, como globalização, avanço tecnológico e mudanças nas relações de trabalho, apresentam novos desafios para a Psicologia.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Questões como isolamento social, uso excessivo de tecnologias e crises sociais exigem novas abordagens e intervenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicologia desempenha um papel essencial na organização social, contribuindo para a compreensão e a transformação das relações humanas. Ao integrar conhecimento científico e prática social, promove o desenvolvimento de sociedades mais justas, inclusivas e equilibradas.

CONCLUSÃO

A contribuição da Psicologia na organização social revela-se fundamental para compreender e aprimorar as dinâmicas que estruturam a convivência humana. Ao analisar como indivíduos e grupos constroem significados, estabelecem relações e respondem às normas sociais, a Psicologia oferece bases sólidas para interpretar os fenômenos sociais de forma mais ampla e integrada.

Nesse contexto, sua atuação vai além da compreensão teórica, alcançando intervenções práticas que promovem o bem-estar coletivo, a mediação de conflitos e o fortalecimento de vínculos sociais. A Psicologia também contribui significativamente para a formulação de políticas públicas mais eficazes, ao considerar aspectos subjetivos e culturais que influenciam o comportamento social.

Diante dos desafios contemporâneos, como desigualdades sociais, transformações tecnológicas e mudanças nas formas de interação, a Psicologia assume um papel estratégico na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equilibrada. Sua capacidade de integrar conhecimento científico com sensibilidade social a torna essencial na promoção de relações mais humanas e sustentáveis.

Conclui-se, portanto, que a Psicologia é um instrumento indispensável na organização social, pois possibilita não apenas compreender as complexidades das relações humanas, mas também intervir de maneira ética e transformadora, contribuindo para o desenvolvimento social e a melhoria da qualidade de vida coletiva.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Psicologia Social no Brasil.

DIMENSTEIN, Magda. Psicologia Social Comunitária.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

LANE, Sílvia T. M. Psicologia Social: O Homem em Movimento.

SAWAIA, Bader. As Artimanhas da Exclusão.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Políticas Sociais e Psicologia.

ZANELLI, José Carlos. Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411