Ano VII
n. 63 Fev. 2026
ISSN 2675-2573

Revista a PRIMEIRA EVOLUÇÃO

Brasil - Angola



6 Anos.
A mesma essência.

Filiada à:
ABEC BRASIL Associação Brasileira de Editores Científicos
ISSN International Standard Serial Number Brazil
Crossref
sumários.org Sumários de Revistas Brasileiras
Platform & workflow by OJS / PKP

Revista a PRIMEIRA EVOLUÇÃO
Brasil - Angola

Ano VII - nº 63
Fevereiro de 2026
ISSN 2675-2573

Uma publicação bimestral da Editora Livro Alternativo

Coordenaram esta edição: Manuel Francisco Neto / Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco / Vilma Maria da Silva

https://primeiraevolucao.com.br https://doi.org/10.52078/2675-2573.rpe.63

Editor Responsável: Antônio Raimundo Pereira Medrado
Editor correspondente (ANGOLA): Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:
Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Antônio Raimundo Pereira Medrado
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Vilma Maria da Silva

Coordenação editorial (Angola):
Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Com. de Avaliação e Leitura:
Prof. Dr. Adeílson Batista Lins
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Edson da Conceição Graça (Angola)
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto (Angola)
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco (Angola)
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza
Prof. Me. Tavares dos Santos Muhongo (Angola)
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo
Prof. Me. Wilder Dala Quinjango (Angola)

Bibliotecária:
Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:
Prof. Dr. Adeílson Batista Lins
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Prof. Dr. Isac Chateauneuf
Jornalista João Domingos Terin (William Terin)
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Me. José Wilton dos Santos
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Web-edição:
T.I Lee Anthony Medrado

Contatos
Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)
https://primeiraevolucao.com.br

Imagens, fotos, vetores etc:
https://publicdomainvectors.org/
https://pixabay.com
https://www.pngwing.com
https://br.freepik.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 7, n. 63 (fev. 2026). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2026. 208 p. : il. color

Bibliografia
Publicação contínua desde 2020.
Bimestral
e-ISSN 2675-2573
Disponível apenas online.
Modo de acesso: https://primeiraevolucao.com.br
DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.63

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

Em parceria com:

VAKUETO TUDILONGUI

ISPO ZANGO

São Paulo | 2026

Publicada no Brasil por:
Livro Alternativo
www.livroalterntaivo.com.br
CNPJ: 28.657. 494/0001-09

SUMÁRIO

Ano VII - Nº 63 - Fev. 2026

05 EDITORIAL
Antonio R P Medrado

Isac Chateauneuf

07 ESPECIAL

12 POIESIS
J. Wilton

ARTIGOS

1. A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E SEUS IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Adriana Pereira Santos da Silva 19

2. GARATUJAS E A CONSTRUÇÃO DO DESENHO INFANTIL COMO LINGUAGEM
Adriana Silva de Santana Barros 26

3. MATERIAIS DE LARGO ALCANCE: DO CESTO DE TESOUROS À CONSCIÊNCIA AMBIENTAL
Amanda Zuza dos Anjos 31

4. DAS PÁGINAS AUSENTES AOS FUTUROS POSSÍVEIS: LITERATURA NEGRA, ACERVOS ESCOLARES E A EMERGÊNCIA AFROFUTURISTA COMO PROJETO DE MUNDO
Bianca de Assis Pirahy 41

5. A UNIÃO: O CONCEITO MATEMÁTICO COMO FUNDAMENTO FILOSÓFICO PARA A AGREGAÇÃO SOCIAL HARMÔNICA NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DE SAÚDE DA UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO
Calunda dos Santos Jorge / Júnior Zacarias Miguel Paca 45

6. PERFIL DO CONSUMO DE MEDICAMENTOS EM ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - ICISA NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2024
Capuma Ernesto Eduardo /Wilson Valdemar Gomes Anilba 50

7. AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA: REGGIO EMILIA EM FOCO
Cícera da Silva Ramos 55

8. O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Cláudia Reolo da Silva Ferreira 62

9. LETRAMENTO MATEMÁTICO: DESENVOLVENDO A COMPREENSÃO E A APLICAÇÃO COTIDIANA NO ENSINO FUNDAMENTAL
Denise Teixeira Santos Menezes 68

10. CONSEQUÊNCIAS DO ANALFABETISMO CIENTÍFICO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ANGOLANO.UM ESTUDO REALIZADO NA COMUNIDADE ACADÉMICA DO ISIA E DO IDERO – 2025/2026
Edson da Conceição Graça 76

11. DA GARATUJA À ESCRITA: RELAÇÕES ENTRE DESENHO, LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO INICIAL
Elizabeth Aparecida Feitosa Lima 83

12. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TEA
Flávia de Fatima Seraphim Ribeiro 89

13. A IMPORTÂNCIA DA ROTINA ESCOLAR PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
Joice de Andrade Silva 97

14. LIMITAÇÕES DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA REFORMA DO SETOR PÚBLICO ANGOLANO: EVIDÊNCIAS DO SIAC CACUACO
José Manuel dos Santos 103

15. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Leandro de Almeida Oliveira 108

16. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NO BERÇÁRIO I: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
Lilian Silvana Minho Zanetta 115

17. PSICOPEDAGOGIA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO CONTEMPORÂNEO ENTRE TEORIA E PRÁTICA
Luciane de Jesus Mineiro de Lima 121

18. IMPACTO DA MOTIVAÇÃO NO DESEMPENHO ORGANIZACIONAL. ESTUDO REALIZADO NO INSTITUTO POLITÉCNICO NO 131-LUBANGO
Lucoque Bernardo 128

19. PREVALÊNCIA DE DEPRESSÃO EM ANGOLA: O CASO DOS RECLUSOS ATENDIDOS NO HOSPITAL PENITENCIÁRIO PSIQUIÁTRICO
Manuel Paulo Chamorro 135

20. ENTRE AUTONOMIA E NORMATIZAÇÃO: METODOLOGIA ELOS - CONSTRUINDO COLETIVOS
Marcelo Cunha 144

21. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LETRAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
Marli Aparecida Rosa 161

22. EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
Maria de Lourdes Ferreira da Silva 167

23. A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN
Orlaneide Ferreira Santos Diamante 173

24. A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA COMO BASE DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Paula Dulcídio Rosseto 179

25. O PANINHO DE APEGO COMO PRIMEIRO BRINQUEDO: REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA MONTESSORI
Renata da Costa Braz 186

26. MOVIMENTO E INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DA MOTRICIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR
Simone Gomes de Macêdo Miranda Ferreira 193

27. TEORIA DE ACEITAÇÃO DA AUTORIDADE NAS ORGANIZAÇÕES ANGOLANA
Ucaca Venâncio António 200

ESTA REVISTA É MANTIDA E FINANCIADA POR PROFESSORAS E PROFESSORES.
SUA DISTRIBUIÇÃO É, E SEMPRE SERÁ, LIVRE E GRATUITA.

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial idealizado pela **Edições Livro Alternativo** com o objetivo de **empoderar e inspirar educadores** na jornada de compartilhar suas pesquisas, estudos, experiências e relatos de vivências.

UM CORPO EDITORIAL DE EXCELÊNCIA:

Nossa equipe conta com especialistas, mestres e doutores(as), todos com vasta experiência na rede pública de ensino, além de profissionais experientes nas áreas do livro e da tecnologia da informação. Essa expertise garante a qualidade e o rigor científico das publicações da revista.

INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA:

Um dos nossos diferenciais é a total independência, viabilizada pelo **financiamento colaborativo de professores e professoras**. Essa autonomia nos permite defender a liberdade de expressão e a diversidade de ideias, priorizando a qualidade dos conteúdos e o impacto positivo na educação.

PROPÓSITOS QUE IMPULSIONAM A TRANSFORMAÇÃO:

- **Promover o debate** crítico e reflexivo sobre os diversos aspectos da educação, com base nas vivências, pesquisas, estudos e experiências dos profissionais da área;
- **Proporcionar a publicação** de livros, artigos e ensaios que contribuam para o aprimoramento da educação e o desenvolvimento profissional dos educadores;
- **Apoiar a publicação** de obras de autores independentes, democratizando o acesso à informação e promovendo a diversidade de vozes;
- **Incentivar o uso de softwares livres** na produção de materiais didáticos e na difusão do conhecimento, promovendo a inclusão digital e a redução de custos;
- **Fomentar a produção de livros** por professores e autores independentes, reconhecendo e valorizando a experiência e o saber dos profissionais da educação;

PRINCÍPIOS QUE GUIAM A NOSSA ATUAÇÃO:

- **Priorizar trabalhos voltados para a educação**, cultura e produções independentes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática;
- **Utilizar exclusivamente softwares livres** na produção de livros, revistas e materiais de divulgação, promovendo a transparência, a colaboração e a acessibilidade;
- **Incentivar a produção de obras coletivas** por profissionais da educação, fomentando a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos;
- **Publicar e divulgar livros de professores** e autores independentes, valorizando a diversidade de vozes e perspectivas na educação;
- **Respeitar a liberdade e autonomia** dos autores, garantindo a originalidade e a autenticidade das obras publicadas;
- **Combater o despotismo, o preconceito e a superstição**, defendendo os valores da democracia, da tolerância e do respeito à diversidade;
- **Promover a diversidade e a inclusão**, valorizando as diferentes culturas, identidades e experiências presentes na comunidade educacional.

A REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO é um movimento pela transformação da educação, um espaço para a colaboração, o aprendizado e a inovação.

Junte-se a nós e faça parte da construção de um futuro mais promissor para a educação!

INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

Indexadores:

Filiada à:

Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres

EDITORIAL

Chegar ao sexto ano de existência é algo que enche o peito de orgulho e gratidão. Para todos nós que acreditamos no poder transformador da palavra, esse marco representa muita resiliência, afeto e um compromisso diário com o saber que liberta.

Quero começar agradecendo, do fundo do coração, a todas aquelas e aqueles que já passaram pela Revista Primeira Evolução nesses anos — cada texto, cada ideia, cada pedacinho de vivência compartilhado aqui deixou sua marca. E um agradecimento ainda mais especial a quem segue firme, contribuindo voluntariamente até hoje, sustentando esse espaço com tanto carinho e dedicação. Vocês são a alma dessa revista.

A Primeira Evolução se firmou, aos poucos, como um lugar coletivo de pesquisa, saber e, sobretudo, evolução. Um espaço onde a prática docente ganha voz, reconhecimento e o respeito que sempre mereceu. Essa maturidade que celebramos hoje carrega nossa história inteira: a busca incansável por uma educação que não se contente em repetir o que já existe, mas que ouse questionar, investigar, incomodar e sonhar diferente. Nessa caminhada ensinamos bastante, é verdade... mas aprendemos infinitamente mais.

Nascemos do desejo urgente de encarar os desafios da educação pública como um espaço de resistência, em defesa de um ensino digno e da autonomia de quem ensina e de quem aprende. Ao longo desses seis anos, atravessamos temas que cutucam o presente e apontam para futuros possíveis, reafirmando sempre que educação, é sim, um ato de liberdade.

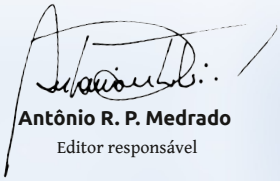
Tentamos, dia após dia, mesclar o rigor do pensamento acadêmico com a realidade desafiadora das escolas. Valorizamos cada trajetória, cada conquista silenciosa de quem vive o chão da sala de aula. Apostamos na pedagogia da pergunta, no fortalecimento da carreira docente e na ideia de que o repertório intelectual do professor pode, e deve, ser o motor do seu próprio crescimento e da emancipação dos estudantes.

Caminhamos de mãos dadas com professoras e professores do Brasil inteiro — com destaque para São Paulo — e também com irmãs e irmãos de Angola, no continente africano. Todas e todos se encontram aqui nas páginas da revista, compartilhando inquietudes, descobertas e afetos, sem hierarquia, sem pose.

Nunca tivemos grandes ambições — nossa intenção sempre foi simples e sincera: abrir um espaço acolhedor de diálogo e estudo, onde profissionais da educação pudessem, sem pose nem hierarquia, compartilhar o que sabem, o que vivem e o que sonham. Criamos uma publicação onde o conhecimento circula de igual para igual, onde a experiência do dia a dia ganha voz tanto quanto a reflexão mais aprofundada. Porque acreditamos que o verdadeiro avanço na educação acontece exatamente aí, no encontro honesto entre quem ensina, quem aprende e quem questiona junto.

Por isso, deixo aqui um convite, se você também sente esse chamado, essa urgência de transformar através do pensamento livre, venha. Sua voz, sua experiência, sua luta importam. Venha publicar, conversar, construir conosco esse espaço de acolhida, resistência e saber. A educação que a gente sonha merece — e precisa — de mais vozes como a sua.

Obrigado



Antônio R. P. Medrado
Editor responsável

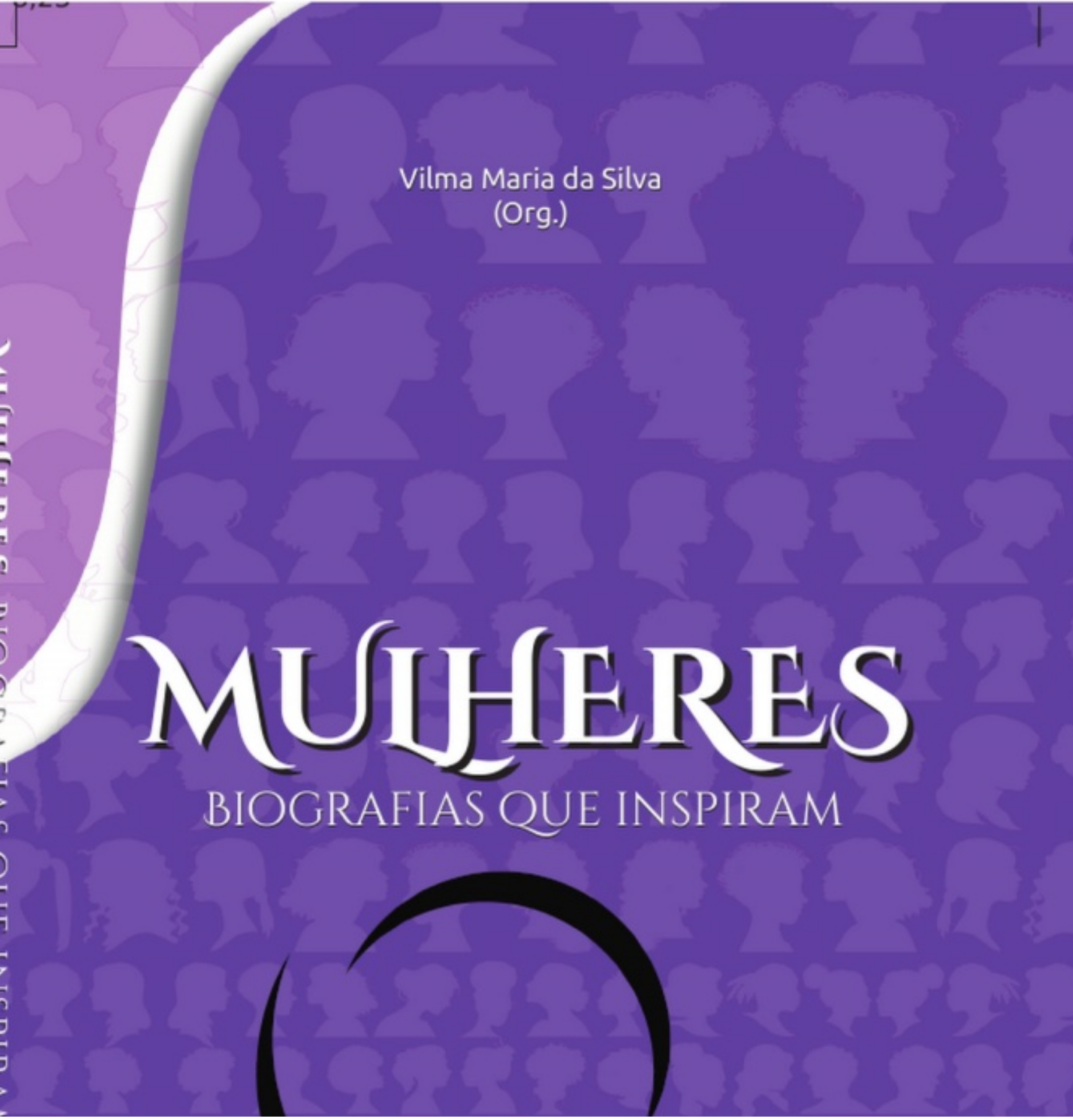
Este livro não nasce da exceção, nasce do que se repete todos os dias.
Mulheres: biografias que inspiram reúne relatos de m de em silên xcesso de ap
Aqui escreve em p história como
As n tórios e gera abalho, cuida ue não cabe escolas, casas

Quando mulheres escrevem sobre si, a história muda de eixo.

MULHERES: BIOGRAFIAS QUE INSPIRAM

Escrever é

Livro Alternativo
www.livroalternativo.com.br
EVOLUÇÃO
www.primeiraevolucao.com.br
9 788594 380647 >



um ato político.

Adeilson Batista Lins

ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: DIDÁTICA E METODOLOGIA NA SUBJETIVIDADE DOCENTES E NA APLICAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA

Desde os romanos e gregos, ou mesmo, desde os povos mais antigos, a ciência pode ser especulada ou incompreendida. Na antiguidade, o senso comum podia ser elaborado como mitologia e tabus, já que, a curiosidade e a criatividade da mente humana sempre se destacaram dos demais animais. Logo, é por meio da curiosidade que as primeiras tentativas de explicar o mundo foram sendo moldadas e refinadas. O entorno de um organismo vivo, como a espécie humana, possui informações a serem decifradas, esperando por milhares de descobertas e explicações antes desconhecidas (MICHEL, 2003). Um exemplo prático faz referência às cores das hortênsias, flores que variam na coloração de acordo com o pH do solo (ANTUNES; ADAMATTI; PACHECO; GIOVANELA, 2009).

Alguns podem utilizá-la como arma biológica ou arma de impacto local e global (armas militares e bomba atômica), manipulação da economia, benefício patrimonial (indústria farmacêutica), ou mesmo, como argumento para persuadir os menos instruídos ou menos informados. Esse ponto faz pensar a respeito de questionamentos discentes, se a ciência pode ser tão boa quanto má. A discussão inicial com um grupo de alunos deve enfatizar grupos mais favorecidos do que outros, desse que o mundo é mundo. Um dos primeiros argumentos é demonstrar como as questões de fabricação de drogas lícitas, como remédios, podem ter suas patentes quebradas ou endurecidas; como empresas podem formar carteis a fim de monopolizarem o mercado produtor-lucrativo. É possível mostrar que a produção de peixes é fato, assim como a produção de demais animais, mas que, todo abate deve ser humanizador e indolor para - o que se chama de abate humanizado. Infelizmente, isso nem sempre acontece, como divulgado por Coelho e Molento (2020). Poucos



saberiam se a fonte proteica da qual se nutrem teve uma morte digna, indolor e, minimamente, humanitária?

A ciência não é neutra, não está alheia às demandas sociais e suas peculiaridades. Como caleidoscópio, são muitas as facetas, mas, principalmente, aquelas voltadas para tecnologia e tecnologias da saúde. A própria natureza da ciência parte da indagação, de algo curioso, de uma teimosia e persistência em compreender como um fenômeno acontece, ou mesmo, quais fatores estão envolvidos. Uma vez que a ciência interfere na vida, como filosofia dialética ou como auxiliar na tecnificação e solução de problemas, não poderia apresentar neutralidade. Se age para o bem, possibilitando entendimento de fenômenos, manipulação de biomolecular, por exemplo; ou se age negativamente. Em raro momento o comportamento discente faz refletir sobre a ciência não servir para algo bom, que traga benefício. Dois desses episódios, tendo um acontecido em 2009 e outro em 2016, em diferentes escolas e cidades; o primeiro, de posse de uma charge, para elaboração de um texto dissertativo, onde um ortopedista espalhara bolas de futebol de pedras, com intuito de receber cada vez mais pacientes, a fim de lograr capital, o aluno aludiu que criaria um vírus mortal para vender caixões. No segundo caso, a matéria de Biologia foi alvo de curiosidade sobre como criar bombas de baixo impacto, mas com ação prejudicial. A fala do professor, a prática subjetiva, deve demonstrar preocupação em compor diálogo capaz de fazer pensar sobre o bem que um fármaco gerou, como a manutenção da cobertura vegetal contribui para o ciclo da chuva constante e que, a manipulação correta de um bem natural e um bem artificial podem gerar mais benefícios quando livres da demonstração de poder desigual.

Nos casos citados acima, a escola parece servir como espaço de conflitos ideológicos, quando não, interdisciplinares. A curiosidade e o desenvolvimento das hipóteses trafegaram entre os métodos dedutivo e empírico de papel. O empirismo apresentado casa com o que se conhece como método investigativo de papel, onde, no Ensino Básico, o professor fornece um problema, que pode ser o tema da aula, contudo, deve despertar a curiosidade, que não se baseia em pesquisa, mas em 'investigar', esmiuçar, buscar causas, compreender rotas bioquímicas, explicar como a expressão de uma característica aparece, como alguém conseguiu descobrir o comportamento de uma molécula etc. Fatos científicos não são os únicos a fazerem parte do ensino e aprendizagem por investigação, apenas pelo fato de que a ciência carregue por si o legado do método científico. O aluno, por meio de estratégias menos mecanicistas, pode sair da condição de apenas ouvinte e reprodutor, para uma condição de cientista.

Há quem consiga hibridar investigação e aprendizagem significativa (ZÔMPERO; LABURÚ, 2012), um modo de compreender como a significação se concretiza na subordinação e sobreordenação, deixando o senso comum como estágio inicial. É mister pensar que o 'fracasso escolar' exista no consenso de Perrenoud, porém, pode não ser plausível quando foi tomado no meio acadêmico, já que, se alguém fracassa, todo um sistema que o sustentava foi o contribuinte. Pensar e fazer o ensino e aprendizagem por investigação, parte, não apenas da formação continuada, já que, pós LDB 9.394/1996, pouco mais que 30 anos, o sistema e aparato de redemocratização da educação brasileira.

Questionar está atrelado ao ato de investigar, conhecer os vestígios e indícios, ou tentar encontrá-los quando não estão visíveis (deduzir, supor, hipotetisar etc). Quando o ensino se baseia na demonstração e reprodução, com o intuito de comprovar um resultado, recebendo uma comanda (receita), talvez soe como tradicionalismo sem inquérito. O endurecimento da ciência, de qualquer outra área do conhecimento, como base de uma pedagogia tradicional e não crítica, possa levar à conclusão de que o verticalismo do ensino tenha impedido questionamentos por muitos anos, ou mesmo, causado a permanência da palmatória em face ao ato de questionar estruturas, regras e padrões. Contudo, com a instituição de currículos mais recentes, a curiosidade e o estímulo à participação, o que foi chamado de protagonismo, encontrou adesão aos estudos de Pedaste et al. (2015), no currículo americano de ciências. Estes autores reforçaram a investigação, ou inquiry (inquérito), como o ato de despertar novas mentes pensantes, para não deixar de afirmar, que ensinar pelo método investigativo (Inquiry

Based Learning) não é tudo em si, mas, para além de incredulidades, pode abolir reproduções e adivinhações pelo benefício de estimular mentes.

Depois de algumas formações continuadas, a prática docente implementada nas escolas por onde costumava ministrar as aulas de Ciências e Biologia, saíram dos experimentos clássicos e do laboratório prático para a conduta do inquiry de papel. A saída da graduação, em 2006, a entrada no campo de trabalho, dois anos depois, não permitiram a tomada de metodologias mais distantes do método tradicional (aula expositiva), caminhando para demandas demonstrativas (iniciativa de romper com a aula puramente expositiva). A partir de 2012, a didática subjetiva, por meio de novas formações, agora na rede paulista e, não mais na baiana, proporcionaram embates críticos sobre como tornar o aprendizado mais palatável às gerações vigentes e futuras. Esse embate não poderia culminar senão em conflitos entre práticas em laboratório e prática em sala de aula, uma vez que, nem sempre existiam laboratórios físicos ou móveis. Em acréscimo, levou-se uma década para a mudança de pensamento, didática, metodologia e avaliação. O processo restrito ao qual um professor chegou até o profissionalismo nunca será o mesmo das gerações futuras. Assim, formadores formam novos formadores em condições de constantes mudanças que passam por outras mudanças. Olhar para trás, faz compreender, no campo educacional, o quanto é árduo manter o compromisso com novas formações, que exigem, por sua vez, novos posicionamentos, novas formas de ensinar e aprender.

A partir da consciência vigente, a de que tornar-se um cientista e ser um cientista na escola, para despertar novos cientistas, não finaliza na docência, cuja marca é propícia ao currículo, planejamento, preenchimento de documentos, aulas e avaliações. Cada aula foi pensada na discussão crítica a partir de um problema, em torno do qual, a construção do conhecimento passou a fornecer maior liberdade ao aluno. Textos e materiais digitais foram indicados por meio de grupos em sala e em Apps de diálogos. A mudança didática e metodológica funcionou tão bem, que, muitos alunos passaram a pedir ajuda a outros professores, uma vez que, os conteúdos passaram para a esfera interdisciplinar – uma estratégia planejada no coletivo, mas, com enfoque ainda tímido apenas nas disciplinas de Ciências e Biologia.

O mínimo de questionamentos científicos aumentou gradualmente. Outro aspecto foi o avaliativo, onde os alunos podiam atingir a nota máxima, a depender do feedback por aula. Cada grupo ou aluno atingia um ponto, onde considerava ter desvendado o problema, porém, sob a supervisão docente, novas perguntas surgiam até que a reformulação pudesse chegar num clímax que acompanhasse quais habilidades seriam necessárias e quais fases da investigação foram cumpridas em qualidade ou não.

Se questionamentos levam a novos questionamentos, o ciclo investigativo de Pedaste et al. (2015) se fez de teoria em prática, ora pode estressar aqueles que preferiam o tradicionalismo, ora instigar a inquietude do continuar buscando saber mais. É tácito que na prática docente se façam perguntas aos discentes, ora que indiquem continuidade, ora que reafirmem certo ou errado. Perguntas



criam desconfortos e curiosidades, “elas têm a finalidade de manter o fluxo de comunicação e não apresentam aos estudantes desafios a serem analisados ou mesmo uma reflexão para a resposta”. De fato, perguntar e elaborar perguntas não é o mesmo que ter um problema a ser investigado e resolvido, logo, este ponto esclarece a diferença em se aplicar a metodologia investigativa (inquiry) e um ensino por meio de perguntas (questionário). O questionário não é o mesmo que um estudo dirigido, principalmente quando se trata de um estudo dirigido investigativo, onde problema, textos, imagens, materiais, vídeos e elaboração de experimentos possam guiar o trajeto da aprendizagem como um cientista, só que, nem sempre numa bancada de laboratório, mas, no debruçar-se sobre o problema e submetê-lo à autópsia da construção científica.

Recepcionar perguntas, o ir e vir de uma classe à outra, permite a reformulação de planejamentos e a reflexão sobre como seguir melhorando e, também, prosseguir nutrindo a aprendizagem daqueles que estão no Ensino Básico. Não é apenas pela escassez de um laboratório físico, ou de objetos e demais materiais, que a aprendizagem possa ser comprometida no ensino público, visto como deficitário. A investigação pode ser realizada em papel, por imagens, vídeos e debates em grupo. Experimentos podem ser realizados com o mínimo, como obter cafeína a partir da filtração em papel filtro utilizado corriqueiramente. Ainda assim, lá na periferia, testar a permeabilidade do solo, investigar o motivo das folhas de alface murcharem em água com vinagre, ou do desmoronamento de morros em épocas de chuvas mais intensas, da propagação da Dengue em locais que não possuem pneus, calhas, objetos e poças de água limpa, não precisam de jalecos, pipetas e tubos de ensaio, mas de alunos curiosos e interessados em descobrir para explicar a condição de ser como se é tal coisa ou fenômeno.

Como dito antes, sobre ‘fracasso escolar’, Sasseron (2025, p. 123) endossa que “o aluno não precisa estar previamente motivado para participar de uma aula investigativa, pois a investigação por si própria deve ser o fator que motive a atenção pelo desafio aberto e as ações desempenhadas para a construção de entendimento”

Não existe uma teoria de aprendizagem que se aplique melhor, mas parece coexistir o determinismo imposto por condições de cada instituição e a cultura preconizada pela forma estruturada de seus respectivos cursos ofertados. Alguns momentos demandam uma posição mais dialética, contra outros que podem requerer o fazer maiêutico. O conhecer, viver e fazer demonstram o uso da autopoiese, tendo o conhecimento como criação, algo construído e não representado. O fato de estar vivo configura a autonomia e não mais a adequação ao meio ou o ato (inato) de utilizar estruturas cognitivas pré-existentes. Se todos focam opiniões conjuntas, em momentos de reflexão subjetiva, concebem o conhecimento conforme a escola socrática, sem esquivar-se da realidade dos fatos pela vertente de Descartes.

Referências Bibliográficas:

ANTUNES, M.; ADAMATTI, D.S.; PACHECO, M. A. R.; GIOVANELA, M. pH do solo: determinação com indicadores ácido-base no Ensino Médio. Experimentação no Ensino de Química, v. 31, n. 4, 283-287, 2009.

MICHEL, P. A ciência e as idas e voltas do senso comum. Scientia Studia, v. 1, n. 1, p. 9-26, 2003.

PEDASTE, M., MÄEOTS, M., SIIMAN, L. A., DE JONG, T., VAN RIESEN, S. A., KAMP, E. T., & TSOURLIDAKI, E. Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. Educational research review, 14, 47-61, 2015.

SASSERON, L. H. O ensino por investigação: pressupostos e práticas. Disponivel em: <https://midia.atp.usp.br › impressos › plc0704_12>. Acesso em: 27 de out. de 2025.

ZÔMPERO, A. F.; LABURÚ, C. E. Implementação de atividades investigativas na disciplina de Ciências em Escola Pública: uma experiência didática. Investigações em Ensino de Ciências, v. 17, n. 3, p. 675-684, 2012.



ENTRE LINHAS E LOUSAS

BIANCA DE ASSIS PIRAHY

ATRIBUIÇÃO DE AULAS NA REDE ESTADUAL DE SP: A HUMILHAÇÃO QUE NÃO APARECE NO CALENDÁRIO

QUANDO O ESTADO TRATA PROFESSOR COMO NÚMERO — E A EDUCAÇÃO COMEÇA DESRESPEITANDO QUEM ENSINA.

A sala estava tão cheia que não parecia atribuição. Parecia evacuação. Gente espremida, em pé por horas, sem cadeira para todo mundo, sem informação clara, sem organização. E eu olhando aquilo pensando: como é que pode? Como é que o Estado de São Paulo — que vive dizendo que educação é prioridade — faz professores passarem por isso?

Na rede estadual pública de São Paulo, a atribuição de aulas não decide apenas horários e turmas. Decide renda, rotina, dignidade e o quanto um professor vai precisar se humilhar para conseguir trabalhar.

Meu contrato encerrou em 12 de dezembro de 2025. E não foi só comigo. Muitos professores que iniciaram contrato em 2022 chegaram ao mesmo ponto: contrato encerrado no fim de 2025, virada de ano sem garantia, e a vida inteira colocada em pausa enquanto a gente corre atrás de aulas como se estivesse pedindo favor. Em janeiro, eu ainda recebi cerca de R$ 1.000, referente a 12 dias trabalhados no mês anterior. Em fevereiro, a realidade é essa: não vou receber nada. E não porque eu não quero trabalhar — mas porque, até agora, eu não consegui atribuir aulas.

Aí entra a parte que ninguém conta. Professor temporário não tem "recomeço de ano" bonito. Não tem descanso. Não tem colchão financeiro. E o que muita gente não entende é que, quando o contrato encerra, a gente não recebe férias. Você termina o ano exausta, depois de meses dando aula, segurando sala, fazendo o impossível — e, quando chega dezembro, o sistema te solta no



Ninguém diz com clareza quantas aulas ainda existem. Muitas vezes, só avisam quando já acabou. Você espera horas sem saber se ainda tem chance.

ar. É como se o professor fosse útil só enquanto está tampando buraco. Depois, vira invisível.

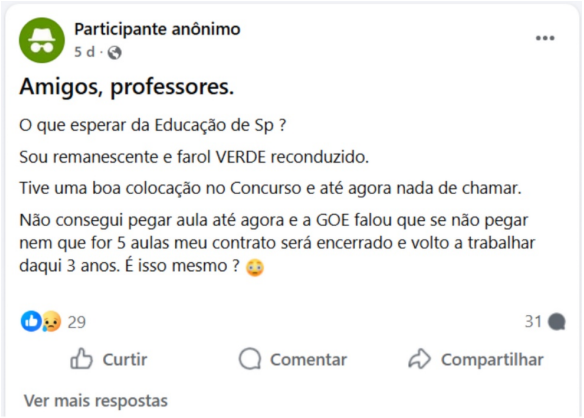
O mais revoltante é que isso nem sempre tem a ver com falta de perfil, esforço ou classificação. Até quem está reconduzido, com farol verde, continua sem aula. E aí começa o ciclo: dias seguidos indo à Diretoria de Ensino, gastando o que não tem, encarando filas que engolem o dia inteiro e voltando para casa de mãos vazias.

Eu fui nas atribuições presenciais e vivi um cenário que eu nunca imaginei viver depois de estudar tanto para ser professora. Caos, lotação, desorganização e um sentimento de descaso que dói.

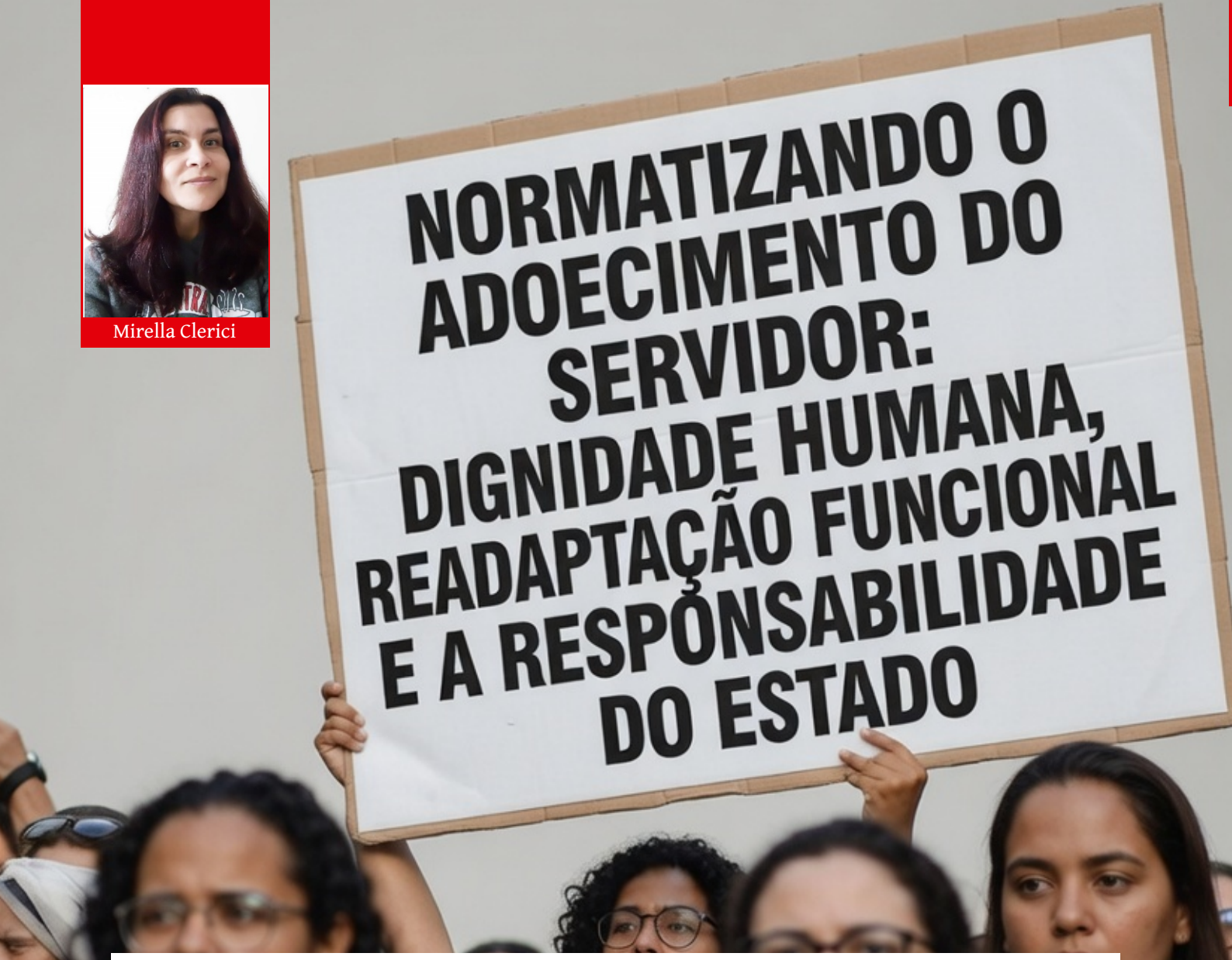
Você chega cedo. Às vezes, fica lá desde oito, nove da manhã até uma, duas da tarde. E sai sem aula nenhuma. E aí vem o lado cruel que não aparece em comunicado oficial: tem dia que você vai sem ter comido um pão de manhã. Vai sem saber se vai conseguir comprar um salgado. Vai calculando transporte como quem calcula sobrevivência. Porque não é só "ir lá tentar". É tempo, dinheiro, energia e ansiedade indo embora em troca de nada. E quando a atribuição vira esse tipo de peregrinação, o professor começa a pagar para tentar trabalhar.

O que piora tudo é a falta de transparência. Ninguém diz com clareza quantas aulas ainda existem. Muitas vezes, só avisam quando já acabou. Você espera horas sem saber se ainda tem chance. E, enquanto isso, vê mães com crianças, professores idosos, gente passando mal, gente chorando. Eu saí desolada. Porque o que era para ser administrativo virou resistência emocional. E aí eu volto à pergunta que não quer calar: quanto custa tentar trabalhar? Quanto custa para um professor ficar dias correndo atrás de aula, gastando com transporte, alimentação, tempo e saúde mental? Quanto custa ficar com contrato encerrado, sem férias, com as contas de fevereiro batendo na porta e a renda simplesmente sumindo? Porque o problema não é só a atribuição — é o que ela simboliza: um sistema que fala em educação, mas trata educadores como descartáveis.

Eu queria que quem decide as regras, os horários e as fases olhassem para aquela sala lotada e entendesse uma coisa simples: aquilo não é "demanda". Aquilo é humilhação institucionalizada. Educação começa pelo respeito. E não dá para falar em escola de qualidade quando o professor, antes de entrar em sala, precisa passar por um corredor de caos para merecer o direito de trabalhar.



Professora de Língua Portuguesa, licenciada em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Cidade de São Paulo e estudante de Pedagogia peloInstituto Federal de São Paulo (IFSP). Atua na rede pública estadual e na rede privada, com experiência no Ensino Fundamental I, II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Defensora de uma educação humanizada, inclusiva e comprometida com as questões raciais e sociais.



Mirella Clerici

NORMATIZANDO O ADOECIMENTO DO SERVIDOR: DIGNIDADE HUMANA, READAPTAÇÃO FUNCIONAL E A RESPONSABILIDADE DO ESTADO

Há momentos em que o Direito precisa escolher entre ser mero executor de regulamentos ou guardião da Justiça. O drama vivido por servidores da Educação Municipal de São Paulo, especialmente os profissionais readaptados por motivo de saúde, expõe essa encruzilhada de forma dolorosamente concreta.

A recente instrução normativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, respaldada por atos da Prefeitura de São Paulo, ao vedar que servidores readaptados realizem a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), foi apresentada como ajuste técnico de gestão. Mas, na prática, tornou-se instrumento de coerção econômica e psicológica. Não se trata apenas de retirar um benefício pecuniário. Trata-se de oferecer: instabilidade e insegurança, culminando sobretudo, em um ataque à sua dignidade.

A JEIF, para muitos docentes, é parte estrutural da renda familiar. Sua supressão transforma o adoecimento que já é um momento de fragilidade, em punição financeira. O servidor que deveria ser protegido passa a ser penalizado por ter ficado doente após anos de contribuição ao serviço público. O resultado previsível é perverso: professores retornam aos consultórios médicos para pedir a cessação da própria readaptação, não porque recuperaram a saúde, mas porque precisam sobreviver. É a inversão moral do sistema. A política pública passa a premiar o risco e punir o cuidado.

Sob o ponto de vista jurídico, a questão é ainda mais grave do que parece. A Constituição Federal não trata a dignidade da

Mirella Clerici – Estudante de Direito na Faculdade São Judas Tadeu (Campus Mooca) e Professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

pessoa humana como um valor decorativo. Trata-se de fundamento da República, vetor interpretativo máximo do ordenamento jurídico. Toda norma infralegal: decreto, instrução normativa ou portaria, deve a ela, irrestrita obediência. Quando a regra especial esvazia a proteção à saúde, à integridade psíquica e à subsistência do servidor, ela deixa de ser mero ato administrativo e torna-se inconstitucional em sua essência.

A própria LINDB[1] impõe que a interpretação da lei observe seus fins sociais e o bem comum. Não há bem comum em constranger um trabalhador doente a optar entre salário e saúde. Não há finalidade pública em empurrar profissionais fragilizados de volta a atividades incompatíveis com suas limitações. E certamente não há racionalidade administrativa em colocar em risco, junto com o servidor, os próprios usuários do serviço, nesse caso, as crianças e adolescentes, especialmente.

Imagine a cena: uma professora de educação infantil, com laudo ortopédico por problema de coluna, readaptada há anos. Diante da perda da JEIF, pede a cessão de sua readaptação, com vistas ao seu retorno à função original. Na primeira semana no parquinho, sofre um travamento súbito na coluna e cai, sem conseguir amparar os alunos ou a ela própria. Crianças pequenas ao redor, brinquedos metálicos, pisos duros. O acidente deixa de ser hipótese remota para se tornar consequência previsível.

"QUANDO O RISCO É PREVISÍVEL, O DANO DEIXA DE SER FATALIDADE E PASSA A SER RESPONSABILIDADE."

E aqui surge um ponto que a Administração parece ignorar: a responsabilização objetiva do Estado. Nos termos do art. 37, §6º, da Constituição Federal, o poder público responde independentemente de culpa pelos danos causados por seus agentes a terceiros. Se a política administrativa cria um ambiente de pressão econômica que leva servidores doentes a retornar a atividades incompatíveis, eventual acidente não será mero infortúnio individual e sim, o resultado direto de uma escolha institucional.

Nessas situações, tanto a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo quanto o Município podem responder por danos ao servidor e, sobretudo, a terceiros, como os alunos. A cadeia causal é evidente: a norma punitivista leva à cessação forçada da readaptação, que leva ao retorno inseguro, o que contribui para o acidente. Não é o servidor que "assume o risco"; é o Estado que o produz.

Mais do que juridicamente frágil, essa política é eticamente indefensável. O servidor público não é peça substituível da engrenagem. É um sujeito de direitos fundamentais. A readaptação funcional não é privilégio: é medida de saúde ocupacional, instrumento civilizatório que impede que o trabalho agrave doenças e gere invalidez permanente. Transformá-la em ameaça econômica equivale a institucionalizar o presenteísmo patológico: pessoas doentes trabalhando por medo de perder a renda.

O Direito não pode se contentar com a literalidade da norma quando ela produz injustiça flagrante. Entre o decreto e a Constituição, fica-se com a Constituição. Entre a planilha de custos e a dignidade humana, fica-se com a dignidade humana.

Se o Estado exige do professor o cuidado com a vida e a integridade daqueles sobre sua tutela, o mínimo que se espera é que cuide, com a mesma seriedade, da saúde de quem ensina.

Quando a norma adoece o servidor, ela deixa de ser Direito. Torna-se apenas poder. E poder sem justiça é exatamente o que a Constituição prometeu superar.

1 LINDB (Lei de Introdução às Normas de Direito Brasileiro – Lei nº 4.657, de 1942) é uma lei que estabelece normas gerais sobre a aplicação e interpretação do direito brasileiro. Embora a Constituição Federal seja a norma máxima, a LINDB é fundamental para a aplicação do direito, pois define princípios e regras para a interpretação e aplicação das leis, sendo frequentemente utilizada em conjunto com a Constituição Federal.

MÉDICOS HUMANOS

Poema dedicado aos Médicos: Dr. Tiago Garcia Fortunato e Dr. Antonio D. Batista Ortiz que estão acompanhando a recuperação das minhas fraturas.

Há médicos que leem exames
e há médicos que leem pessoas.

Tiago e Antônio
pertencem ao segundo gesto.

O gesto de olhar nos olhos
sem pressa
como quem diz em silêncio
eu estou aqui.

Se colocam no lugar do outro
não como técnico
mas como presença.
Sentem a dor que não aparece nos laudos
O medo que mora nas pausas da fala
A angústia escondida entre perguntas simples.

Quando escutam
não escutam apenas sintomas
Escutam histórias
Vidas atravessadas por incertezas
Corpos cansados.

Respeitam o paciente
como quem respeita um igual
Não como um número
Não como apenas um caso.
Mas como alguém que importa.

E essa importância
é cuidada com atenção
Com palavras que acolhem
Com decisões que consideram
não só a ciência
mas o humano.

Que nunca lhes falte
essa capacidade rara
A de curar quando possível
Aliviar sempre
E confortar em todos os momentos.

J. Wilton
Pai, Professor e Poeta
Chefe do Núcleo de Ação Educacional
CEU Inácio Monteiro – DRE Guaianases

A ARTE DE CUIDAR

Poema dedicado às equipes de Enfermagem da ala 9A no 9º Andar do Hospital do Servidor Municipal de São Paulo, onde fiquei internado por 23 dias.

Hoje, meu corpo não obedece
A perna quebrada dita o ritmo
que eu não escolhi.

Movimentos simples viraram dependência
Gestos pequenos exigem ajuda
e a autonomia
que antes era natural
agora é ausência.

É estranho precisar
E eu precisei muito
E é humano sentir vergonha
E, eu senti muita!

E é aí que vocês chegam.

A enfermagem não vê só a fratura
Vê a pessoa que ainda existe ali
Não trata apenas o corpo ferido
Cuida da dignidade que insiste em existir.

No banho dado com respeito
No ajuste do travesseiro
Na medicação na hora certa
Há mais do que técnica
Há humanidade.

Quando peço ajuda para o básico
Vocês não julgam
Não apressam, não diminuem.

Transformam dependência
em cuidado
Limitação
em acolhimento.

Vocês fazem o que eu não consigo
e fazem isso com paciência
Ternura
Bondade.

Neste momento em que estou frágil
Vocês são apoio
São presença
São chão firme.

J. Wilton
Pai, Professor e Poeta
Chefe do Núcleo de Ação Educacional
CEU Inácio Monteiro – DRE Guaianases

A CONVERSA COM A ESPERANÇA
(entre o quase e o ainda)

—Esperança, você mora onde?
—Em todo lugar que ainda resiste.
No olhar cansado que não se esconde,
No passo pequeno que ainda insiste.

—Mas e quando tudo parece tão longe?
—Eu sou o que fica quando o resto some.
Sou chama escondida embaixo da esponja,
Sou voz que sussurra o teu próprio nome.

—Você nunca se quebra, Esperança?
—Quebro, sim. Mas me refaço.
Cada rachadura é uma nova dança,
Cada queda... um novo espaço.

—E por que às vezes você dói?
—Porque crescer também é dor.
Mas mesmo ferida, eu sou quem constrói
Pontes de dentro com puro amor.

—Você conhece a solidão?
—Conheço, e a abraço devagarinho.
Pois mesmo quando tudo diz "não",
Eu planto um "talvez" no caminho.

—Então você é só ilusão?
—Não, sou escolha. Sou decisão.
Não prometo final, nem perfeição...
Mas dou coragem pra ir à próxima estação.

Davi Soares de Lima
Idade: 13
E.M.E.F Madre Joana Angélica de Jesus

OS MEUS DOIS MIL PASSOS

Ia, ia devagar!
Ia, ia depressa!
Observava como os passarinhos
chilreavam
por aqueles caminhos empedragulhados!
Passei por aquelas subidas e descidas
Passei também por aquelas ruelas que
se assemelhavam as do Bairro Rangel!
Por aí passei!
Por aí tropecei!
Os meus dois mil passos
Os meus dois mil passos ensinaram-me a
ver as maravilhas da natureza!
Por aí passei por aqueles arvoredos,
arbustos, ervas e entre outros.
Por aí passei!
Os meus dois mil passos ensinaram-me
muita coisa boa da vida.
Os meus dois mil passos deram-me
esperança.
Os meus dois passos deram-me optimismo.
Ia, ia devagar!
Ia, ia depressa!
Os meus dois mil passos inesquecíveis!

Manuel Neto "Maneto"
Bairro do Quicolo, Luanda-Angola, 10 de
Marco de 1997.

PRETO

É a cor eterna da minha existência.
Uso preto como quem veste verdade.
Ele resguarda toda a minha essência,
mas expõe minha devoção à humanidade.

Danton Medrado



EVOLUA

CONOSCO

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E SEUS IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Pereira Santos da Silva[1]

RESUMO

Este artigo, de natureza qualitativa e bibliográfica, discute como as concepções contemporâneas de infância influenciam a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. A investigação baseou-se em documentos oficiais e em autores que tratam da criança como sujeito social, produtora de cultura e participante ativo do processo educativo. A metodologia consistiu em análise crítica de obras clássicas e atuais, articulando suas contribuições com os princípios da política nacional de Educação Infantil. Os resultados indicam que compreender a infância como etapa marcada pela autonomia, pela linguagem e pelas interações transforma o papel do professor, que deixa de atuar como transmissor para assumir uma postura de mediador sensível e observador. Observou-se que práticas alinhadas a essa concepção precisam articular cuidado, educação e brincadeira, valorizando os vínculos, a diversidade e as experiências culturais. O estudo aponta que a transformação da concepção de infância influencia diretamente a qualidade das práticas pedagógicas, demandando formação docente sólida, ambientes adequadamente organizados e a garantia dos direitos das crianças.

Palavras-chave: Infância. Práticas pedagógicas. Brincar. Cuidado. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Infantil tem passado por profundas transformações, impulsionadas por mudanças nas teorias sobre desenvolvimento, cultura e aprendizagem. A forma como cada sociedade compreende a infância determina não apenas a maneira como as crianças são vistas, mas também como são educadas. Assim, as práticas pedagógicas não surgem de maneira neutra ou espontânea: elas são fruto de uma concepção de criança, aprendizagem e educação historicamente construída.

No cenário contemporâneo, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem a criança como sujeito histórico, social e cultural. Isso rompe com visões assistencialistas ou preparatórias que predominaram por décadas e exige do professor uma postura investigativa, sensível e intencional.

Nesse contexto, este artigo parte da seguinte pergunta norteadora: de que maneira as concepções de infância — tradicional/assistencialista e contemporânea/sócio-histórica — influenciam a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil? Para responder a essa questão, o texto analisa especificamente como tais concepções impactam a organização dos espaços, o brincar, as interações e o papel do educador no cotidiano das instituições.

1 Pedagoga (Faculdade Sumaré); Especialista em Arte e Musicalidade pela Faculdade de Conchas; Professora de Educação Infantil, Professora de Educação Infantil (PEI) na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Dessa forma, o presente estudo busca compreender como diferentes concepções de infância moldam as práticas pedagógicas e influenciam a organização dos tempos e espaços, as relações cotidianas e a intencionalidade docente, recorrendo a referenciais que defendem uma visão de criança potente, criativa e produtora de cultura.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de produções teóricas e normativas relacionadas à Educação Infantil. O estudo adotou como procedimento metodológico a revisão de literatura, compreendendo obras clássicas e contemporâneas que discutem a infância como construção social, a organização dos espaços educativos, o brincar e o papel do professor na constituição da prática pedagógica.

A seleção das obras ocorreu com base nos seguintes critérios: (a) relevância acadêmica dos autores no campo da Educação Infantil; (b) contribuição teórica para a compreensão das concepções de infância sob perspectivas histórico-cultural e sociológica; (c) diálogo com as políticas públicas educacionais brasileiras; e (d) publicações consolidadas em livros, artigos científicos e documentos oficiais. No âmbito documental, foram analisados a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por se configurarem como marcos normativos orientadores das práticas pedagógicas no contexto brasileiro.

O procedimento de análise fundamentou-se na análise temática por categorias, buscando identificar recorrências, convergências e divergências nas concepções de infância e nas proposições pedagógicas apresentadas pelos autores e documentos examinados. Inicialmente, realizou-se leitura exploratória e analítica dos textos selecionados; em seguida, procedeu-se à sistematização das ideias centrais, organizando-as em eixos temáticos que dialogam com a pergunta norteadora do estudo.

As categorias de análise definidas foram: a) infância como construção social; b) organização do espaço; c) brincar; d) intencionalidade docente; e) profissionalidade e formação.

A partir dessas categorias, os dados teóricos foram interpretados de forma articulada, buscando evidenciar como as diferentes concepções de infância incidem sobre a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. As citações diretas e indiretas foram integradas ao texto de maneira contextualizada, respeitando os princípios éticos da produção científica.

A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL

A compreensão da infância como construção social e cultural representa uma ruptura significativa com perspectivas naturalizantes que marcaram historicamente a educação. Durante séculos, a infância foi entendida como uma etapa biologicamente determinada, homogênea e universal, reduzida a um período de preparação para a vida adulta. Essa visão produziu práticas pedagógicas centradas na tutela, na proteção excessiva e na transmissão de conteúdos prontos, configurando a criança como ser “incompleto”, carente de instrução e dependente do adulto para adquirir conhecimentos e desenvolver comportamentos adequados.

Contudo, a partir das pesquisas sociológicas e antropológicas do final do século XX, especialmente com o avanço da sociologia da infância, consolidou-se um novo olhar que reconhece a criança como ator social, pertencente a uma cultura própria e inserida em contextos históricos, sociais e simbólicos que moldam suas formas de ser, agir e interpretar o mundo. Nesse entendimento, a infância não é uma fase natural, fixa ou universal, mas uma construção produzida pelas condições sócio-históricas de cada sociedade. Assim, existem múltiplas infâncias, atravessadas por questões de classe, gênero, território, etnia, políticas públicas e relações familiares.

Ao deslocar a infância do campo da dependência e da imaturidade para o campo da ação social, amplia-se também o entendimento sobre aprendizagem. Se as crianças são produtoras de cultura, suas experiências não podem ser vistas

como simples preparação para etapas futuras da escolarização, mas como vivências plenas, carregadas de significado. Essa mudança de paradigma exige que a escola reconheça a legitimidade das culturas infantis — suas brincadeiras, linguagens, modos de organização e formas de interação — como elementos fundamentais do processo educativo.

Além disso, considerar a infância como categoria social implica compreender que o modo como a criança é percebida determina as práticas pedagógicas. Se entendida como ser frágil e desprovida de capacidades, o professor tende a adotar práticas diretivas e transmissíveis. Porém, se vista como sujeito potente, a escola se organiza de modo a favorecer participação, autonomia, escuta e escolhas. Nesse sentido, o reconhecimento das múltiplas infâncias é também reconhecimento de direitos, valorização da diversidade e combate a práticas homogêneas que desconsideram singularidades.

Portanto, assumir a infância como construção social e cultural não é apenas uma mudança teórica: é uma mudança ética, política e pedagógica. Ela redefine a função da escola, reposiciona o papel do educador e transforma a maneira como o currículo é vivido pelas crianças. Tal concepção dá base para práticas mais democráticas, sensíveis e contextualizadas, nas quais a criança deixa de ser destinatária da ação educativa e passa a ser protagonista de sua própria trajetória formativa.

A EMERGÊNCIA DO SUJEITO INFANTIL: LINGUAGEM, SIMBOLIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A concepção contemporânea de infância compreende que o desenvolvimento humano não se limita a um processo biológico ou ao simples amadurecimento orgânico. Estudos da psicologia, da psicanálise e das ciências da linguagem indicam que o bebê, desde os primeiros meses de vida, encontra-se inserido em uma rede de interações simbólicas que estruturam sua forma de sentir, agir e compreender o mundo. A criança não nasce pronta; ela se constitui nas relações sociais e culturais que lhe oferecem sentido e pertencimento.

A inserção na cultura ocorre, sobretudo, por meio da linguagem, entendida como sistema simbólico que organiza o pensamento e a convivência social. É na relação com o outro que o bebê constrói significados, interpreta gestos e entonações e aprende a atribuir sentido às experiências vividas. O desenvolvimento, portanto, é relacional: depende dos vínculos estabelecidos e das trocas que acontecem no cotidiano.

Nesse contexto, as contribuições de Maia ajudam a compreender que a humanização envolve a inserção da criança na ordem simbólica — isto é, no universo da linguagem, das representações e das normas culturais. Ao afirmar que é preciso "ir regulando as funções do bebê por meios simbólicos, recalcando sua condição animal, inserindo-o numa ordem simbólica, numa ordem de linguagem [...]" (MAIA, 2011, p. 21), a autora não propõe a negação da natureza infantil nem a domesticação do comportamento. Pelo contrário, destaca que o ser humano se diferencia pela capacidade de simbolizar, comunicar e atribuir sentidos às experiências. Regular, nesse contexto, significa mediar culturalmente, oferecendo à criança instrumentos simbólicos que ampliem sua participação social e sua possibilidade de expressão.

Outro pressuposto fundamental dessa perspectiva é o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, portadora de historicidade e capaz de interpretar ativamente o ambiente em que vive. Schramm afirma que "o conceito de infância, na atualidade, é associado à ideia de que a criança é sujeito social" (SCHRAMM, 2011, p. 97). Essa compreensão desloca a criança da posição de objeto de intervenção para a condição de participante ativa das relações que estabelece. A criança não apenas recebe cultura; ela produz, seleciona e recria significados em suas interações.

Quando a escola reconhece a criança como sujeito social, passa a considerar suas expressões, brincadeiras e formas de comunicação como modos legítimos de construção de conhecimento. Isso implica valorizar a diversidade linguística, cultural e emocional presente nas infâncias brasileiras e compreender que aprender envolve múltiplas formas de participação.

Essa perspectiva também se articula à noção de autonomia, entendida não como independência precoce, mas como capacidade progressiva de agir com base em escolhas e interpretações próprias. Para Dolto (1999), "educar é tornar autônomo", o que significa criar condições para que a criança desenvolva competências simbólicas, afetivas e sociais que lhe permitam participar da vida cultural. Nessa direção, o educador assume o papel de mediador sensível, responsável por organizar tempos, espaços e interações que favoreçam a participação ativa e respeitem a singularidade de cada criança.

Assim, a emergência do sujeito infantil está vinculada ao reconhecimento da linguagem, do simbolismo e das relações sociais como fundamentos do desenvolvimento. Ao compreender que a criança constrói sentidos e participa da produção cultural, a Educação Infantil distancia-se de modelos escolarizantes e reafirma seu compromisso com uma formação ética, relacional e democrática. Trata-se de uma mudança que não é apenas metodológica, mas conceitual: a escola deixa de ser espaço de preparação para o futuro e se consolida como lugar de experiência e produção de infância no presente.

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, possui identidade própria e não pode ser compreendida como antecipação do Ensino Fundamental nem como espaço de mera assistência. Historicamente, as práticas voltadas à infância foram organizadas a partir de uma separação rígida entre cuidado e educação: de um lado, ações relacionadas à higiene, alimentação e proteção; de outro, atividades consideradas pedagógicas. Essa divisão ainda se manifesta em muitas instituições e revela uma compreensão fragmentada do desenvolvimento infantil.

Pesquisas contemporâneas e documentos normativos indicam, contudo, que o desenvolvimento ocorre de forma integrada, articulando dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais. Nesse sentido, a dicotomia entre cuidar e educar precisa ser superada. Como afirmam Craidy e Kaercher, "a dicotomia, muitas vezes vivida entre cuidar e educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos" (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 70).

Essa compreensão ganha sentido concreto no cotidiano da instituição. Durante a troca de fraldas, por exemplo, o educador pode nomear partes do corpo, dialogar com a criança, antecipar ações e favorecer sua participação, promovendo linguagem, autonomia e construção da imagem corporal. No momento da alimentação, é possível incentivar escolhas, conversar sobre sabores, texturas e hábitos culturais, estimulando a socialização e o reconhecimento da diversidade. No descanso, ao organizar um ambiente acolhedor e respeitar ritmos individuais, o professor ensina cuidado consigo e com o outro. No acolhimento diário, ao escutar relatos, mediar conflitos e validar emoções, fortalece vínculos e promove segurança emocional. Em todas essas situações, o cuidado torna-se ato pedagógico porque envolve intencionalidade, escuta e mediação.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil já indicava que o cuidado deve estar fundamentado em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil, considerando dimensões biológicas, emocionais e intelectuais. Essa orientação é aprofundada pela Base Nacional Comum Curricular, que estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos atravessam todos os momentos da rotina, inclusive aqueles tradicionalmente classificados como "de cuidado". Ao interagir durante a alimentação, a criança convive; ao participar da organização do espaço de descanso, exerce participação; ao explorar diferentes materiais na hora da higiene, investiga; ao expressar sentimentos no acolhimento, desenvolve comunicação e identidade.

No campo das experiências infantis, o brincar articula cuidado, educação e desenvolvimento. Brincando, a criança elabora emoções, representa papéis sociais e constrói conhecimentos. O RCNEI afirma que, "nas

brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca [...] estabelecendo vínculos entre papéis, competências e relações sociais" (BRASIL, 1998, p. 27–28). O brincar, portanto, não é intervalo entre atividades pedagógicas, mas linguagem própria da infância e eixo estruturante da prática docente.

Rosemberg e Campos (2009) ampliam essa compreensão ao defender o brincar como direito e necessidade básica, articulado a condições como contato com a natureza, movimento, afeto, saúde e identidade cultural. O cuidado, nessa perspectiva, cria as condições materiais e emocionais para que o brincar aconteça com qualidade. Ambientes seguros, organizados e desafiadores, bem como relações afetivas estáveis, são fundamentos para que a criança explore o mundo de forma ativa e significativa.

Ao integrar cuidado, educação e brincadeira, a Educação Infantil consolida uma pedagogia própria, comprometida com a infância como tempo presente. Faria (2005) alerta que essa etapa "não é nem casa, nem escola, nem hospital", ressaltando que sua especificidade exige práticas que valorizem interação, imaginação e cultura infantil. A indissociabilidade entre cuidar, educar e brincar, portanto, não representa apenas um princípio teórico, mas um compromisso ético e político com os direitos das crianças.

Compreender essa integração significa reconhecer que cada gesto cotidiano — da troca ao acolhimento, da alimentação ao descanso — constitui oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento. O educador, ao planejar a rotina com intencionalidade, transforma o cuidado em experiência formativa, assegurando os direitos de aprendizagem e reafirmando a criança como sujeito ativo de sua própria trajetória.

O PAPEL DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO, DIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Compreender a infância como categoria social implica reconhecer que a escola ultrapassa a função de transmissão de conteúdos. Na Educação Infantil, a instituição constitui-se como espaço de convivência, proteção, ampliação de repertórios culturais e construção de identidade. Em contextos marcados por desigualdades sociais e culturais, muitas crianças têm na escola o primeiro espaço coletivo de participação sistemática. Por isso, acolhimento e respeito às singularidades não são princípios complementares, mas fundamentos da prática pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica afirmam que as crianças devem ser reconhecidas como sujeitos plenos de direitos, acolhidas com base nos princípios de individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Esses princípios, contudo, não se efetivam apenas no discurso; exigem organização intencional do espaço, dos materiais e da rotina.

No cotidiano da Educação Infantil, o acolhimento se traduz, por exemplo, na organização de ambientes acessíveis, seguros e estéticamente convidativos. Espaços com cantos diversificados — leitura, faz de conta, construção, artes, exploração sensorial — permitem que as crianças façam escolhas e circulem com autonomia. A disposição de móveis na altura das crianças, a identificação dos pertences com fotos ou símbolos e a exposição de produções infantis nas paredes comunicam pertencimento e valorização das expressões individuais.

A diversidade, por sua vez, pode ser incorporada por meio da seleção de materiais que representem diferentes culturas, etnias, configurações familiares e modos de vida. Livros com protagonistas negros, indígenas ou com deficiência, bonecas com diferentes tons de pele, objetos culturais variados, músicas de distintas regiões e propostas que valorizem histórias familiares ampliam referências e combatem invisibilizações. Ao planejar rodas de conversa em que as crianças compartilham experiências de suas casas ou comunidades, o educador legitima saberes diversos e fortalece a autoestima.

A rotina também expressa acolhimento quando respeita ritmos individuais. Permitir que a criança finalize uma brincadeira antes de transitar para outra atividade, organizar momentos de

descanso sem imposição uniforme de sono e garantir tempo suficiente para exploração livre são práticas que demonstram sensibilidade às necessidades infantis. O acolhimento emocional se concretiza ainda na escuta atenta de conflitos, na mediação respeitosa e na validação de sentimentos — atitudes que ensinam convivência democrática e autorregulação.

As Diretrizes ressaltam que as relações intersubjetivas exigem atenção intensiva dos profissionais. Cada gesto — um olhar, uma intervenção, a forma como o educador organiza a fila ou distribuir materiais — comunica valores. Quando o professor intervém diante de uma situação de exclusão em uma brincadeira, por exemplo, ele ensina sobre justiça, empatia e participação coletiva. Quando organiza propostas em pequenos grupos, favorece interações mais equitativas e possibilita que todas as vozes sejam ouvidas.

Além disso, a organização do espaço externo como ambiente de exploração da natureza — com hortas, areia, água, plantas e materiais não estruturados — amplia experiências sensoriais e culturais. Esses ambientes favorecem cooperação, investigação e respeito ao meio ambiente, articulando desenvolvimento integral e responsabilidade social.

Assim, acolher a diversidade não significa apenas respeitar diferenças individuais, mas estruturar a instituição de modo que essas diferenças sejam visíveis, legitimadas e integradas às práticas cotidianas. Isso implica romper com modelos homogêneos e rígidos, substituindo-os por propostas que incentivem autonomia, participação ativa e múltiplas linguagens.

Desse modo, o papel da escola na Educação Infantil não se reduz à preparação para etapas futuras, mas consiste em garantir uma infância vivida com dignidade, pertencimento e ampliação de experiências. Uma escola que acolhe é aquela que organiza espaços, materiais e rotinas de forma coerente com os princípios éticos e democráticos que afirma defender, reconhecendo que o desenvolvimento integral se constrói na qualidade das relações e das vivências cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que a forma como se compreende a infância é determinante para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural não constitui apenas um pressuposto teórico, mas uma postura ética que orienta decisões, escolhas metodológicas e modos de relação no cotidiano escolar. Ao admitir que a infância é plural, diversa e atravessada por diferentes modos de viver e aprender, a ação docente afasta-se de modelos homogêneos e passa a valorizar singularidade, autonomia e protagonismo como fundamentos do processo educativo.

Ao longo do texto, demonstrou-se que nenhuma prática é neutra: toda ação pedagógica carrega valores, intencionalidades e prioridades. Quando o educador assume uma perspectiva que entende a criança como potência e sujeito do presente — e não apenas como preparação para etapas futuras — reorganiza tempos, espaços e rotinas para favorecer experiências significativas, interações qualificadas e oportunidades de exploração e criação. Nesse movimento, o professor deixa de ocupar o lugar de mero transmissor de conteúdos e assume a função de mediador atento, pesquisador do cotidiano e organizador de contextos ricos de aprendizagem.

Evidenciou-se também que as visões adotadas sobre a criança influenciam diretamente a intencionalidade pedagógica. Práticas rígidas e adultocêntricas tendem a silenciar iniciativas infantis, enquanto propostas dialógicas e investigativas reconhecem sua capacidade de produzir cultura, formular hipóteses e atribuir sentidos ao mundo. Assim, compreender a infância como categoria social implica escutar as crianças, valorizar suas múltiplas linguagens e assegurar o brincar como direito e como eixo estruturante do trabalho educativo.

Por fim, reafirma-se que uma pedagogia comprometida com essa abordagem exige formação docente contínua, reflexão crítica e disposição para rever práticas cristalizadas. O espaço escolar é território de mediações e construções coletivas, e,

por isso, precisa ser permanentemente problematizado. Investir em práticas coerentes com uma visão ética e democrática da infância constitui não apenas uma exigência teórica, mas um compromisso com uma Educação Infantil verdadeiramente humanizadora, inclusiva e voltada ao desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DOLTO, Françoise. Sobre a insegurança dos pais na educação. In: DOLTO, Françoise. **As etapas decisivas da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 1-27.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismos sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 119-140.

MAIA, Sônia Helena Rodrigues da Silva. **Artesãs do desejo: a função das educadoras de creche na constituição subjetiva dos bebês**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 2009.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira; MACEDO, Sueli Maria de Farias; COSTA, Elisangela W. C. **Fundamentos da educação infantil**. Fortaleza: SEAD/UECE, 2011.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

GARATUJAS E A CONSTRUÇÃO DO DESENHO INFANTIL COMO LINGUAGEM

Adriana Silva de Santana Barros[1]

RESUMO

Este artigo busca compreender o papel das garatujas no desenvolvimento gráfico e simbólico da criança, analisando como os primeiros traçados constituem uma linguagem própria que antecede e sustenta processos posteriores de representação e escrita. De natureza qualitativa e bibliográfica, a pesquisa fundamenta-se em autores como Edith Derdyk, Philippe Greig, Emilia Ferreiro, Rosa Iavelberg, Lev Vygotsky, Silva, Ferraz e Fusari, entre outros. A metodologia consistiu em levantamento, seleção e análise interpretativa de obras clássicas e contemporâneas sobre o grafismo infantil, estabelecendo confronto entre abordagens desenvolvimentistas e socioculturais. Os resultados evidenciam que as garatujas não são meros rabiscos, mas manifestações estruturadas da experiência sensorial, emocional, cultural e simbólica da criança. Conclui-se que a compreensão do desenho como linguagem amplia o olhar pedagógico e fundamenta práticas mais respeitosas e significativas na Educação Infantil.

Palavras-chave: Garatujas. Desenho Infantil. Linguagem Gráfica. Desenvolvimento Infantil. Expressão.

INTRODUÇÃO

A compreensão do desenho infantil como forma de linguagem tem sido amplamente discutida por estudiosos que reconhecem sua natureza simbólica, expressiva e comunicativa. Edith Derdyk (1994) destaca que o desenho acompanha o ser humano desde suas primeiras manifestações expressivas, configurando-se como forma original de organizar o pensamento, registrar experiências e dar forma ao imaginário. Para a autora, "o desenho é uma forma de pensamento" (DERDYK, 1994, p. 21), indicando que o gesto gráfico ultrapassa o domínio motor e alcança dimensões cognitivas e simbólicas.

Na infância, essa potência expressiva intensifica-se, pois a criança utiliza o desenho para comunicar aquilo que ainda não domina plenamente pela linguagem verbal. O gesto gráfico torna-se, assim, ferramenta de expressão e construção de sentidos.

Nesse percurso, Ferraz e Fusari (2009) enfatizam que o desenvolvimento gráfico segue evolução própria, marcada por experimentações e ampliação de repertório. Já Philippe Greig (2004; 2008) analisa o grafismo infantil sob perspectiva estrutural, destacando progressões no controle motor e na organização espacial.

Por outro lado, Silva (2002) propõe compreensão sociocultural do desenho, defendendo que ele se constitui nas interações sociais e na articulação entre fala e grafismo. Nessa perspectiva, a garatuja não é etapa inferior, mas linguagem inaugural.

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Nove de Julho; Pós-graduação em Currículo e Prática Docente nos anos iniciais do ensino fundamental e Linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho ambos pela Universidade Federal do Piauí; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

A relação entre desenho e escrita é aprofundada por Lev Vygotsky (1991), ao afirmar que ambas compartilham origens comuns nos gestos simbólicos da criança. Para o autor, o desenho antecede a escrita como sistema gráfico organizado e participa da formação das funções psicológicas superiores.

Diante dessas diferentes abordagens, este artigo discute o desenho infantil como linguagem na primeira infância, buscando não apenas revisar a literatura, mas estabelecer diálogo crítico entre perspectivas teóricas.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, orientada por perspectiva interpretativa. A escolha dessa abordagem fundamenta-se na compreensão de que o objeto de estudo — as garatujas como linguagem — exige análise de significados, concepções teóricas e construções simbólicas, não sendo passível de mensuração quantitativa.

O percurso metodológico foi organizado em quatro etapas:

Levantamento sistemático de obras clássicas e contemporâneas sobre desenho infantil, grafismo e linguagem na infância;

Seleção dos referenciais com base na relevância acadêmica, reconhecimento científico dos autores e pertinência direta ao objeto de estudo;

Leitura analítica e fichamento das obras, identificando categorias como desenvolvimento gráfico, simbolização, dimensão emocional e implicações pedagógicas;

Análise comparativa e interpretativa, buscando estabelecer convergências, divergências e tensões entre abordagens desenvolvimentistas e socioculturais.

O confronto teórico constituiu eixo central da análise, permitindo identificar que, enquanto autores como Philippe Greig enfatizam progressões estruturais do grafismo, autores como Silva (2002) e Rosa Iavelberg (2008) destacam a constituição cultural e autoral do desenho.

Embora o estudo não envolva investigação empírica, reconhece-se que a análise bibliográfica fundamenta práticas pedagógicas e pode subsidiar pesquisas futuras de campo.

O DESENHO INFANTIL COMO LINGUAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O desenho infantil constitui-se como forma privilegiada de expressão e comunicação na primeira infância. Conforme destaca Rosa Iavelberg (2008), o desenho é uma aprendizagem cultural, desenvolvida na interação com o ambiente e com os materiais disponíveis.

Os primeiros traçados, conhecidos como garatujas, representam etapa fundamental do desenvolvimento gráfico. Philippe Greig (2004; 2008) enfatiza que os movimentos iniciais decorrem do controle progressivo do gesto, articulando percepção visual, coordenação motora e intencionalidade crescente.

Silva (2002) amplia essa perspectiva ao afirmar que a garatuja constitui linguagem inaugural, construída na relação entre fala e desenho. Ao narrar o que desenha, a criança articula sistemas simbólicos simultâneos, revelando autoria e construção de sentidos.

Do ponto de vista emocional, o desenho também desempenha papel estruturante. Conforme destaca Edith Derdyk (1994), o ato de desenhar envolve elaboração sensível e construção simbólica, permitindo que a criança expresse estados afetivos, descobertas e experiências vividas.

Assim, o desenho infantil não é mero produto visual, mas processo de significação que articula corpo, emoção, cultura e pensamento.

AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão do desenho infantil como linguagem implica repensar o papel do educador e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Reconhecer o desenho como forma legítima de comunicação, expressão e organização do pensamento demanda uma concepção de infância que valorize a autonomia, a autoria e a participação ativa da criança nos processos educativos. Isso

significa superar visões reducionistas que tratam o desenho apenas como passatempo ou como instrumento para avaliar habilidades motoras, e reconhecer seu potencial como experiência estética e cultural.

Nesse sentido, Ferraz e Fusari (2009) argumentam que a prática docente em arte deve apoiar-se em experiências significativas, que ofereçam às crianças oportunidades de exploração, criação e reflexão. Para os autores, o papel do professor não é o de dirigir o desenho, mas de criar condições para que a expressão gráfica se desenvolva de maneira ampla e diversificada, garantindo o acesso a diferentes materiais, suportes e possibilidades de experimentação. Essa perspectiva desloca o foco do produto final para o processo criativo, valorizando a singularidade de cada criança.

A dimensão expressiva do desenho também deve ser considerada na prática pedagógica. Rousseau (2001) destaca que a cor exerce fascínio sobre as crianças e funciona como recurso emocional no processo gráfico. Assim, ao organizar propostas com materiais variados, o professor permite que a criança utilize a cor como elemento de expressão sensível, reforçando a importância de ambientes ricos, com materiais acessíveis e que estimulem a exploração estética.

Nesse processo, a mediação do educador é fundamental. Greig (2004) ressalta que o adulto precisa aprender a interpretar o desenho infantil não como reprodução fiel da realidade, mas como manifestação de sentidos construídos pelas crianças. Tal compreensão exige postura investigativa, em que o professor observa o gesto gráfico, escuta as narrativas e reconhece a intencionalidade presente em cada traço. Essa atitude dialógica contribui para que o desenho seja tratado como linguagem e não como atividade mecânica ou padronizada.

Além disso, o desenho pode ser entendido como espaço de autoria e construção de identidade. Quando a criança é encorajada a falar sobre suas produções e a escolher temas, materiais e estratégias, fortalece sua autonomia e se reconhece como sujeito criador. Essa postura implica que o professor não interprete o desenho a partir de expectativas adultocêntricas — como modelos estéticos padronizados — mas que valorize a expressão espontânea e legitime os sentidos atribuídos pelas próprias crianças.

Por fim, a formação docente desempenha papel determinante. Iavelberg (2008) enfatiza que compreender o desenho como linguagem requer conhecimento sobre o desenvolvimento gráfico e sobre os processos culturais que o atravessam. Isso significa superar práticas como fichas xerocadas, desenhos prontos para colorir ou atividades dirigidas que limitam a criatividade infantil. A autora defende prática pedagógica que reconheça a história pessoal de cada criança, suas experiências estéticas e o modo como constroem repertórios gráficos próprios.

Assim, as implicações pedagógicas do desenho na Educação Infantil envolvem garantir ambientes ricos e acolhedores, promover a exploração livre de materiais, valorizar a expressão sensível e simbólica das crianças e adotar postura interpretativa e dialógica sobre o processo gráfico. Trata-se de reconhecer que o desenho é linguagem — e, portanto, merece ser tratado com intencionalidade educativa, sensibilidade estética e respeito pela singularidade da infância.

O DESENHO COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, CULTURAL E COGNITIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreender o desenho como linguagem implica reconhecer que ele ultrapassa o domínio motor, envolvendo dimensões culturais, estéticas e cognitivas que estruturam modos de ser, sentir e pensar da criança. Na infância, o desenho funciona como campo de experimentação simbólica no qual a criança articula percepções, memórias, emoções e conhecimentos adquiridos em suas interações sociais.

A dimensão estética do desenho emerge da relação sensível da criança com materiais, cores, superfícies e formas. A seleção espontânea de determinados recursos — como cores intensas, movimentos amplos ou linhas sutis — revela estilos próprios e maneiras de interagir sensivelmente com o mundo. A estética não se reduz ao belo, mas refere-se à experiência sensível mobilizada na exploração do espaço gráfico, favorecendo imaginação e criatividade.

No plano cultural, o desenho funciona como meio de expressão das referências simbólicas absorvidas na convivência social. O universo gráfico infantil alimenta-se de experiências compartilhadas, narrativas da comunidade, elementos da mídia, jogos, brincadeiras, tradições familiares e práticas cotidianas. Ao desenhar, a criança reinscreve esses repertórios culturais, produzindo versões próprias da realidade e revelando interpretações singulares do mundo. Assim, o desenho torna-se forma de participação cultural, permitindo que a criança seja autora de sentidos.

A dimensão cognitiva também se destaca, pois o ato de desenhar envolve planejamento, tomada de decisões, coordenação entre intenção e ação, antecipação de resultados e reorganização de estratégias. Ao pensar sobre o que deseja representar, selecionar materiais e organizar elementos no espaço, a criança estrutura formas de raciocínio e desenvolve funções mentais superiores, como atenção, memória e resolução de problemas.

A articulação entre desenhar e brincar sustenta a ludicidade dessa linguagem, com produções gráficas frequentemente acompanhadas de narrativas e dramatizações. Nessas situações, o desenho não é apenas registro, mas jogo simbólico por meio do qual a criança reelabora experiências. Essa dimensão contribui para o bem-estar emocional e para a construção da identidade infantil.

Portanto, o desenho não pode ser compreendido como simples representação da realidade, mas como experiência que articula estética, cultura e cognição, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que garantam ambientes acolhedores, materiais diversificados e tempos adequados para o desenvolvimento da potência criadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, fundamentou-se na análise interpretativa de produções teóricas que discutem o desenho infantil sob perspectivas do desenvolvimento gráfico, da dimensão sociocultural e da mediação pedagógica. Foram selecionadas obras de referência no campo da arte-educação e do desenvolvimento infantil, priorizando autores que abordam o desenho como linguagem.

A análise evidenciou convergência quanto ao reconhecimento do desenho como linguagem estruturante na infância. Entretanto, identificaram-se diferentes ênfases teóricas: Greig privilegia a progressão estrutural do gesto gráfico; Silva destaca a constituição simbólica articulada à linguagem oral; Iavelberg enfatiza o caráter sociocultural e autoral da produção infantil; e Derdyk ressalta a dimensão sensível e expressiva.

Essa tensão teórica revela que o desenvolvimento gráfico não pode ser compreendido apenas como sequência evolutiva universal, mas como processo atravessado por cultura, interação e mediação pedagógica. A análise crítica dos referenciais permite afirmar que a garatuja não constitui etapa preparatória inferior, mas linguagem legítima, carregada de intencionalidade, emoção e participação cultural.

Os dados bibliográficos analisados reforçam que práticas pedagógicas restritivas — como atividades padronizadas ou modelos prontos — tendem a limitar a potência expressiva do desenho, enquanto ambientes ricos em estímulos ampliam a construção simbólica e a autoria infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender o desenho infantil como linguagem fundamental na primeira infância, reconhecendo-o como forma de expressão, comunicação e elaboração simbólica. A análise bibliográfica evidenciou que o desenho ultrapassa a dimensão representativa, constituindo-se como experiência estética, cognitiva, cultural e emocional.

Identificou-se que o desenho emerge de processos complexos que envolvem gestos, emoções, percepções e interações sociais, integrando pensamento, imaginação e criação. A criança, ao desenhar, não apenas reproduz o que vê, mas ressignifica experiências e comunica sentidos próprios.

As reflexões reforçam a importância da mediação docente. Cabe ao educador proporcionar

ambientes ricos em materiais, tempos adequados e escuta sensível. Quando o professor compreende o desenho como linguagem, passa a interpretar os traços infantis como manifestações de pensamento e afetos em construção, fortalecendo práticas que respeitam o protagonismo infantil.

Reitera-se, ainda, o valor cultural e simbólico do desenho como território de identidade e participação social. Embora este estudo seja de natureza bibliográfica, abre caminhos para investigações futuras que incluam observações em campo e análises empíricas de produções gráficas.

Assim, reafirma-se que o desenho infantil não é apenas recurso didático, mas forma de conhecimento e expressão que merece lugar central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1994.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, Emilia. **Guia prático da educação infantil**. 2025.

GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**. Porto Alegre: Zouk, 2008.

ROUSSEAU, René-Lucien. **A linguagem das cores**. São Paulo: Pensamento, 2001.

SILVA, S. M. C. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

MATERIAIS DE LARGO ALCANCE: DO CESTO DE TESOUROS À CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

Amanda Zuza dos Anjos[1]

RESUMO: Este artigo analisa o papel dos materiais de largo alcance na ambientação dos espaços de brincar em unidades de Educação Infantil, enfocando suas contribuições para o desenvolvimento da criatividade e da oralidade. A partir de revisão teórica e de experiências pedagógicas alinhadas ao Currículo da Cidade: Educação Infantil e aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, argumenta-se que materiais não estruturados (peças soltas) ampliam possibilidades expressivas, promovem trocas orais significativas e favorecem práticas inclusivas. Propõe-se um conjunto de princípios para a organização do espaço e atividades exemplares, discutindo desafios de mediação docente e procedimentos de documentação formativa. Conclui-se que a intencionalidade pedagógica e a observação sistemática são condições para transformar o material de largo alcance em instrumento de equidade, criatividade e linguagem nas salas da Rede Municipal de São Paulo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criatividade. Desenvolvimento Infantil. Meio Ambiente. Oralidade.

INTRODUÇÃO

Pensar a Educação Infantil como território de descobertas, encantamentos e significações é reconhecer a potência do brincar como linguagem primordial da infância. Nesse universo, cada gesto, olhar e experimentação revela um modo singular de compreender o mundo. Entre tantos caminhos possíveis, os materiais de largo alcance — ou peças soltas, como também são conhecidos — emergem como aliados potentes da aprendizagem, da imaginação e do cuidado. Eles ampliam o horizonte das experiências infantis, aproximando a escola de um espaço de investigação estética, ética e ambiental.

Ao observar as crianças explorando objetos simples — tampinhas, galhos, tecidos, pedras, retalhos, caixas — é possível perceber que esses elementos cotidianos extrapolam a dimensão lúdica e se transformam em verdadeiros mediadores culturais. O que, para o olhar adulto, poderia ser considerado descartável, para a criança é material de criação, de narrativa e de pensamento. Assim, o que seria sucata ganha novo valor simbólico, transformando-se em barcos, casas, personagens, instrumentos e invenções que traduzem o modo como as crianças constroem e comunicam saberes sobre o mundo.

Essa ressignificação dos objetos do cotidiano aproxima-se de uma pedagogia do cuidado e da sustentabilidade, em que o brincar se torna veículo de consciência ambiental. Ao reutilizar materiais, a criança aprende, ainda que de forma intuitiva, que tudo tem origem, uso e destino — e que nossas escolhas impactam o ambiente. O gesto de recolher, guardar, organizar e transformar o que seria descartado envolve uma dimensão ética que

1 Licenciatura Plena em Pedagogia; Psicopedagogia; e Educação Física. Pesquisadora na área de Educação Especial e Inclusiva. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP

ultrapassa o campo da imaginação e toca o compromisso com a vida no planeta.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (SME-SP, 2019) propõe uma concepção de infância como tempo de investigação, de curiosidade e de autoria. Ao reconhecer o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, o documento afirma que é por meio da brincadeira que a criança interpreta e transforma a realidade. Nesse sentido, os materiais de largo alcance são instrumentos privilegiados, pois não possuem função ou forma pré-determinadas. Essa abertura convida à criação, à comunicação e à convivência, promovendo um ambiente de aprendizagens partilhadas e significativas.

Essa abordagem também se alinha à teoria de Simon Nicholson (1971), que defende que o potencial criativo das crianças está diretamente relacionado à variedade e à quantidade de materiais disponíveis no ambiente. Quanto mais aberto e mutável for o espaço, maior será a possibilidade de invenção e de diálogo entre as crianças. O brincar com peças soltas é, portanto, uma oportunidade para que a imaginação se manifeste de forma livre, autônoma e colaborativa.

No contexto brasileiro, Kishimoto (2011) destaca o brincar como prática cultural e pedagógica que articula pensamento, linguagem e emoção. Os materiais de largo alcance favorecem essa articulação ao permitirem que as crianças explorem noções espaciais, matemáticas, simbólicas e sociais em experiências contextualizadas. Além disso, convidam à escuta, à argumentação e à oralidade, na medida em que cada criação exige palavras, explicações e narrativas. Assim, o brincar livre, intencionalmente planejado, torna-se também um poderoso campo de desenvolvimento da linguagem.

Sob a perspectiva de Vygotsky (1991), o conhecimento é fruto da interação mediada entre sujeitos e objetos. Os materiais de largo alcance expandem essas possibilidades de mediação, pois favorecem a colaboração entre pares e a troca de estratégias. O papel do educador é, então, o de mediador e provocador: nomear descobertas, suscitar perguntas, ajudar a refletir sobre a origem e o destino dos objetos. Esse processo transforma o brincar em experiência dialógica e reflexiva, aproximando-o da educação ambiental crítica, em que aprender e cuidar são dimensões inseparáveis.

A reflexão sobre o uso desses materiais se insere, ainda, em um contexto global de preocupação com a sustentabilidade e com o futuro do planeta. A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas estabelece, entre seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o compromisso de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade (ODS 4), promover padrões de consumo e produção responsáveis (ODS 12) e combater as mudanças climáticas (ODS 13). Incorporar práticas de reuso e valorização dos materiais no cotidiano escolar significa, portanto, contribuir para a formação de sujeitos conscientes, solidários e comprometidos com o bem comum.

A Educação Infantil tem papel fundamental nesse processo, pois é nesse estágio que se formam as primeiras percepções de pertencimento e responsabilidade ambiental. Quando a criança aprende a cuidar do que utiliza, a reparar o que se quebra ou a transformar o que seria lixo em objeto de brincadeira, está exercitando, de forma concreta, os princípios da sustentabilidade. Trata-se de uma educação ambiental desde o berço, que nasce do encantamento e se consolida na experiência sensível.

Além de promover aprendizagens cognitivas, o uso dos materiais de largo alcance mobiliza dimensões afetivas e éticas. Como afirma Paulo Freire (2011), educar é um ato político e amoroso, voltado à transformação do mundo. Assim, quando o educador escolhe reutilizar, compartilhar e valorizar a simplicidade dos objetos, está afirmando, junto às crianças, uma postura crítica diante da cultura do consumo e do descarte. Cada experiência de reuso se torna, então, um gesto pedagógico de resistência e esperança.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SME-SP, 2016) reforçam essa visão ao apontar que uma instituição de qualidade é aquela que assegura às crianças o direito de interagir com o ambiente de forma ativa e criativa. Ao propor o uso de materiais reaproveitados, naturais e diversificados, os indicadores reconhecem que a sustentabilidade é parte constitutiva de uma

pedagogia comprometida com o presente e o futuro. A escola, nesse sentido, torna-se laboratório vivo de experimentação ambiental e estética.

Assim, pensar os materiais de largo alcance é pensar uma escola que se reinventa a partir da simplicidade, da beleza e da consciência. É reconhecer que cada tampinha, cada caixa e cada pedaço de tecido carregam não apenas possibilidades pedagógicas, mas também mensagens éticas e políticas. Do cesto de tesouros à consciência ambiental, percorremos um caminho que une o brincar à sustentabilidade, a imaginação à cidadania e o gesto à transformação.

Essa trajetória revela que os materiais de largo alcance não são apenas recursos pedagógicos, mas expressões de uma filosofia educativa comprometida com a vida. Uma filosofia que vê na infância a possibilidade de reencantar o mundo, de reaprender a cuidar e de reconstruir relações mais equilibradas com a natureza. É nesse diálogo entre o brincar e o planeta que se tece o sentido profundo deste estudo: compreender como as práticas cotidianas da Educação Infantil podem contribuir, de maneira sensível e concreta, para a construção de uma cultura de paz, solidariedade e sustentabilidade.

O PENSAR SOBRE OS MATERIAIS DE LARGO ALCANCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar os materiais de largo alcance na Educação Infantil é abrir espaço para uma reflexão que ultrapassa a dimensão do brincar e toca questões éticas, estéticas e ambientais. Ao observarmos as crianças explorando objetos simples — tampinhas, potes, galhos, retalhos, pedras, caixas — percebemos que esses elementos cotidianos são, na verdade, tesouros pedagógicos, capazes de nutrir a curiosidade, a imaginação e o cuidado com o mundo. O que, à primeira vista, pode parecer sucata, nas mãos das crianças se transforma em barco, moradia, personagem, invenção. Assim, do cesto de tesouros nasce também uma consciência ambiental, construída a partir da relação sensível com os materiais e com o planeta.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (SME-SP, 2019) orienta o trabalho docente a partir da concepção de infância como tempo de investigação e experimentação. Ele reconhece o brincar como eixo estruturante e como linguagem por meio da qual a criança interpreta e transforma a realidade. Nesse contexto, os materiais de largo alcance — também chamados de peças soltas — assumem papel central: por não possuírem forma ou função predeterminadas, permitem infinitas combinações e usos, promovendo autoria, criatividade e oralidade. A criança, ao manipular o material, constrói significados, comunica-se com os pares e elabora hipóteses sobre o mundo físico e social que a cerca.

Essa abertura para a invenção faz do material de largo alcance um poderoso mediador da linguagem. Ao transformar uma garrafa em tambor ou um pedaço de tecido em capa de super-herói, a criança não apenas brinca, mas narra, explica, argumenta. Cada criação exige palavras: “é um barco que voa”, “é um bolo de aniversário”, “é uma casa para os insetos”. O gesto se entrelaça à fala, e o espaço de brincar se converte em cenário de múltiplas expressões orais. É por isso que o brincar livre, quando sustentado por uma intencionalidade pedagógica, se torna também território de ampliação da oralidade e da escuta.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SME-SP, 2016) reforçam que uma instituição de qualidade é aquela que assegura diversidade de experiências e materiais, reconhecendo o direito de cada criança de interagir com o ambiente de forma ativa e criativa. Ao proporem a autoavaliação da escola, esses indicadores nos convidam a observar: que histórias nossos espaços contam? Que relação com o meio ambiente eles inspiram? Quando priorizamos materiais reaproveitados, naturais ou recicláveis, não estamos apenas oferecendo recursos pedagógicos acessíveis — estamos ensinando, pelo exemplo, uma ética do cuidado e da sustentabilidade. O ato de recolher, selecionar e organizar objetos que seriam descartados envolve tanto professoras e professores quanto as próprias crianças em um exercício de consciência ambiental coletiva.

Essa dimensão ética encontra respaldo nas ideias de Paulo Freire (2011), para quem educar é um ato político e amoroso, comprometido com a transformação do mundo. Ao promover experiências

em que as crianças reutilizam e ressignificam materiais, o professor cria condições para que elas compreendam que o aprender está vinculado ao respeito à natureza e ao outro. Nesse sentido, a prática do reuso se converte em gesto pedagógico e simbólico: brincar com aquilo que seria lixo é também questionar o consumo e afirmar o valor do que é simples, comum, compartilhado.

Do ponto de vista do desenvolvimento, Vygotsky (1991) nos ajuda a entender que o conhecimento se constrói na interação mediada com objetos e pessoas. Os materiais de largo alcance, por sua natureza aberta, ampliam as zonas de desenvolvimento proximal, pois convidam à colaboração e à troca de estratégias entre pares. Uma criança descobre uma nova forma de empilhar, outra inventa uma função inesperada — e, nesse processo, todas aprendem umas com as outras. O professor, como mediador, atua oferecendo palavras, nomeando descobertas, promovendo a reflexão sobre os usos dos materiais e sobre sua origem: "de onde veio essa caixa?", "como podemos cuidar dela para que dure mais?", "o que acontece com o plástico quando o jogamos fora?". Assim, o brincar torna-se também educação ambiental, vivida em linguagem concreta e afetiva.

Autores como Kishimoto (2011) e Lorenzato (2006) destacam que o brincar e o uso de materiais concretos constituem caminhos privilegiados para a construção do pensamento lógico e criativo. Ao planejar ambientes ricos em materiais de largo alcance, o professor amplia as possibilidades de exploração sensorial, de comunicação e de pensamento matemático e espacial. Quando as crianças classificam, medem, agrupam e comparam objetos, estão mobilizando noções fundamentais da matemática e da linguagem de forma contextualizada e prazerosa.

A perspectiva de Simon Nicholson (1971), criador da teoria das "loose parts", complementa essa reflexão ao afirmar que a criatividade das crianças está diretamente relacionada à variedade e à quantidade de elementos disponíveis no ambiente. Em outras palavras, quanto mais aberto e mutável for o espaço, maior o potencial criativo e comunicativo que ele oferece. Essa teoria se conecta com o conceito de cesto de tesouros, proposto por Elinor Goldschmied, que valoriza a exploração livre de objetos naturais e domésticos por bebês e crianças pequenas. Nessa prática, o professor não ensina "como usar", mas observa, registra e se deixa surpreender pelas invenções que emergem do encontro entre criança e material.

No contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, onde o Currículo da Cidade e os Indicadores de Qualidade propõem uma educação comprometida com os direitos de aprendizagem e com a sustentabilidade, os materiais de largo alcance representam uma síntese potente entre o pedagógico e o ambiental. Ao mesmo tempo em que favorecem o desenvolvimento da oralidade, da imaginação e da cooperação, esses materiais estimulam o pensamento ecológico e o senso de responsabilidade compartilhada. Cada tampinha recolhida, cada caixa reaproveitada, cada galho transformado em brinquedo ensina, silenciosamente, que cuidar do mundo é também aprender com ele.

Assim, do cesto de tesouros à consciência ambiental, percorremos um caminho que é estético, ético e político. Estético, porque nos convida a perceber beleza na simplicidade dos objetos e nas criações das crianças. Ético, porque nos convoca a pensar no impacto de nossas escolhas materiais e pedagógicas. E político, porque afirma o direito de cada criança de viver experiências de aprendizagem que respeitem a vida em todas as suas formas. Essa é a potência dos materiais de largo alcance: ensinar a imaginar, a criar e, ao mesmo tempo, a cuidar.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESDE O BERÇO: O BRINCAR COMO LINGUAGEM DO CUIDADO

Inserir a educação ambiental na Educação Infantil é reconhecer que o vínculo afetivo com a natureza nasce nos gestos mais simples e cotidianos. Quando uma criança recolhe folhas secas para compor um mosaico, constrói uma casa de galhos ou transforma uma garrafa plástica em instrumento musical, ela está aprendendo, de forma concreta, que o meio ambiente é parte de sua vida e que suas ações têm consequências sobre ele. Nesse sentido, o brincar torna-se a primeira linguagem do cuidado,

pois é por meio dele que a criança experimenta a interdependência entre si, os outros e o mundo natural.

Segundo a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), a educação ambiental deve promover "valores, atitudes e competências voltadas à conservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida" (BRASIL, 1999). No contexto da Educação Infantil, essa lei ganha corpo nas experiências de encantamento e responsabilidade: tocar, sentir, transformar e cuidar. O brincar, portanto, não se reduz a uma atividade recreativa, mas constitui-se como prática pedagógica e ética, em que o contato sensorial com os elementos da natureza desperta a sensibilidade e o respeito pela vida.

Essa perspectiva encontra eco nas ideias de Paulo Freire (2011, p. 38), quando afirma que "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes". Ao valorizar o saber da criança sobre a natureza — o modo como ela observa, pergunta e interpreta o ambiente — o educador promove um diálogo autêntico, no qual o aprender surge da experiência. Para Freire, educar é um ato de amor e de esperança, e, nesse sentido, educar para o cuidado ambiental é educar para a humanização. A criança que brinca com o que encontra ao seu redor, que aprende a reutilizar e a respeitar, já está exercitando a cidadania ecológica em sua forma mais elementar.

O brincar com materiais reaproveitados desperta o olhar para o valor do que já existe, contrapondo-se à lógica do consumo e do descarte. Kishimoto (2011, p. 45) destaca que "brincar é a forma mais completa de expressão infantil, pois envolve o corpo, a emoção, a mente e a cultura". Ao reutilizar objetos que teriam como destino o lixo, a criança reinventa seus significados e cria novas formas de relação com o mundo. Assim, o ato de brincar torna-se também um gesto político e ambiental, que questiona o uso excessivo de recursos e promove uma cultura de reaproveitamento e cuidado.

Em uma prática concreta observada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo, professores e crianças organizaram um projeto chamado "Brinquedos que cuidam do planeta". As famílias foram convidadas a enviar para a escola objetos sem uso — tampas, rolos de papel, potes, tecidos, garrafas — que seriam transformados em brinquedos e instrumentos sonoros. Durante a atividade, as crianças classificaram os materiais, exploraram sons e texturas e construíram coletivamente um "museu do reuso". Essa prática simples resultou não apenas em um espaço lúdico, mas também em um ambiente de reflexão sobre o consumo e o destino dos resíduos, reforçando valores de responsabilidade compartilhada e pertencimento.

A Educação Infantil, quando pautada por princípios da educação ambiental crítica, propõe uma formação que integra razão e sensibilidade. Inspirada em Vygotsky (1991), compreende-se que a aprendizagem é resultado da interação social mediada por objetos e pessoas. O ambiente educativo, quando organizado com materiais naturais e reaproveitados, amplia as zonas de desenvolvimento das crianças, convidando-as à cooperação e à reflexão sobre os ciclos da natureza. Perguntas como "de onde veio essa pedra?", "como podemos fazer esse brinquedo durar mais?" ou "o que acontece se jogarmos o plástico na rua?" abrem espaço para o pensamento ecológico desde cedo.

Além de seu valor pedagógico, o brincar com materiais de largo alcance tem uma dimensão estética e ética. Nicholson (1971), ao propor a teoria das loose parts, defende que "todas as crianças têm o direito de manipular uma variedade de materiais e ambientes para inventar, descobrir e criar". Essa visão aproxima-se de uma pedagogia da sustentabilidade, na qual o professor oferece oportunidades de exploração sem impor funções prévias aos objetos, permitindo que as crianças criem novas relações entre matéria e significado. Assim, brincar com elementos naturais — folhas, conchas, pedras, gravetos — é também brincar com a vida, reconhecendo a beleza e a fragilidade do mundo natural.

Nesse sentido, a Agenda 2030 da ONU fornece um horizonte ético e político para a ação educativa. O ODS 4 (Educação de Qualidade) convoca as instituições a "assegurar educação inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", o que

implica formar sujeitos críticos, criativos e responsáveis. As experiências com materiais não estruturados e de reaproveitamento estimulam a curiosidade, a cooperação e a criatividade — competências essenciais para o desenvolvimento sustentável.

O ODS 12 (Consumo e Produção Responsáveis) está presente nas práticas de reuso e reciclagem propostas pela escola. Cada caixa reaproveitada ou tampinha coletada é um pequeno ato de resistência ao descarte e um exercício de consciência ambiental. Já o ODS 13 (Ação contra a Mudança Global do Clima) manifesta-se nas ações educativas que envolvem o diálogo sobre o impacto das atitudes humanas no planeta. Quando o professor pergunta "para onde vai o lixo?" ou "o que acontece com o plástico no mar?", ele convida as crianças a pensar globalmente a partir de experiências locais.

Um exemplo complementar é o projeto de "horta sensorial", realizado em turmas de pré-escola, no qual as crianças cultivam ervas e hortaliças em recipientes reaproveitados, como garrafas pet e caixas de leite. Durante o processo, elas observam o crescimento das plantas, o ciclo da água e o papel dos insetos no ecossistema. As atividades de regar, adubar e colher são acompanhadas por registros, desenhos e narrativas, que ampliam a oralidade e a compreensão sobre o cuidado com os seres vivos. Assim, o brincar e o plantar se entrelaçam, revelando que a sustentabilidade é aprendida na prática e pela experiência compartilhada.

Ao incorporar essas práticas, os materiais de largo alcance deixam de ser apenas recursos pedagógicos e se tornam instrumentos de transformação social e ambiental. Como afirma Freire (2011, p. 93), "é preciso que a educação esteja a serviço da humanização e da libertação". Ao integrar o brincar, o reuso e o cuidado, a Educação Infantil participa ativamente da construção de uma cultura de sustentabilidade, equidade e respeito. Cada gesto, por menor que pareça — guardar o brinquedo, reaproveitar o papel, plantar uma muda — carrega o poder de ensinar que cuidar do mundo é também aprender com ele.

O PAPEL DO EDUCADOR: INTENCIONALIDADE, SENSIBILIDADE E COMPROMISSO COM O FUTURO

O professor é o elo entre a experiência sensível e o pensamento crítico. Sua função não é apenas oferecer materiais, mas criar contextos de investigação e diálogo em que as crianças possam relacionar suas descobertas com o cuidado ambiental. Isso exige uma postura investigativa e reflexiva: observar como as crianças exploram os objetos, acolher suas hipóteses e provocar novas perguntas — "de onde veio esse galho?", "por que essa tampinha tem cor diferente?", "o que acontece se ela for jogada fora?". Como afirma Vygotsky (1991, p. 68), "o que a criança consegue fazer hoje em cooperação, conseguirá fazer sozinha amanhã"; portanto, cabe ao educador criar situações em que a colaboração, a curiosidade e a consciência ecológica se desenvolvam em conjunto.

Essa mediação intencional transforma o espaço educativo em ambiente de pesquisa e cuidado. Ao preparar o ambiente com materiais de largo alcance — pedaços de madeira, tampinhas, potes, tecidos, conchas, pedrinhas — o educador possibilita experiências que envolvem estética, ciência e ética. O simples gesto de recolher e selecionar materiais já constitui uma ação pedagógica de sustentabilidade, pois ensina que cada escolha tem implicações ambientais. Kishimoto (2011, p. 37) afirma que "o brinquedo e o brincar são instrumentos de cultura e de socialização, constituindo meios pelos quais a criança apreende e transforma o mundo". Nesse sentido, quando o professor propõe o uso de materiais reaproveitados, está oferecendo às crianças a oportunidade de transformar o mundo concreto, compreendendo o valor e o ciclo dos objetos ao seu redor.

Um exemplo prático dessa abordagem pode ser observado em experiências realizadas em Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, onde professores e crianças criam "ateliês de reuso": espaços dedicados à coleta e à reorganização de resíduos limpos trazidos pelas famílias. Garrafas pet se tornam instrumentos musicais, caixas de papelão viram casinhas ou cenários, e retalhos são costurados em colchas

coletivas. O processo é acompanhado por conversas sobre o consumo e o destino do lixo, permitindo que as crianças participem de todas as etapas — da coleta ao reaproveitamento. Essa prática materializa o ODS 12 (Consumo e Produção Responsáveis), ensinando de modo concreto que "brincar é também cuidar" e que o que seria descartado pode gerar beleza, cooperação e aprendizado.

Essas pequenas conversas e ações cotidianas ampliam a consciência ambiental e constroem pontes entre o brincar e o mundo real. A educação ambiental, nesse contexto, não é uma disciplina isolada, mas um modo de estar e aprender no mundo. Quando a professora organiza um espaço de brincar com elementos naturais — folhas secas, gravetos, sementes, pedras — propõe uma vivência estética e ética, em que o respeito à natureza é sentido antes mesmo de ser compreendido racionalmente. De acordo com Nicholson (1971), quanto maior a variedade de materiais disponíveis para manipulação, maior o potencial criativo das crianças. Essa variedade, quando proveniente de fontes naturais ou de reuso, introduz uma dimensão ecológica ao design do ambiente educativo, que passa a ser não apenas cenário do brincar, mas território de sensibilização ambiental.

Inspirados por Paulo Freire, compreendemos que ensinar é um ato de esperança e responsabilidade com o futuro. "A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (FREIRE, 2011, p. 67). O educador que escolhe o reuso, a simplicidade e a beleza cotidiana está dizendo às crianças que outro modo de viver é possível. Ao preparar um "cesto de tesouros" com materiais encontrados em passeios pela comunidade — galhos, sementes, pedras, tecidos antigos — o professor convida as crianças a investigar a origem e a utilidade de cada elemento. Assim, o brincar se torna uma experiência de aprendizagem ecológica e afetiva, que integra corpo, emoção, linguagem e ética.

Outra prática inspiradora consiste em projetos de horta escolar e compostagem integrados às atividades com materiais de largo alcance. As crianças utilizam potes plásticos, latas e caixas de ovos como recipientes para semear, transformando o que seria lixo em suporte para o cultivo. Paralelamente, folhas e restos de frutas do lanche são levados à composteira, onde as crianças observam o processo de decomposição e transformação em adubo. O professor, como mediador, propõe registros, desenhos e hipóteses: "o que acontece com as cascas depois de alguns dias?", "como a terra muda de cor?", "para que serve o adubo?". Assim, o brincar, o experimentar e o cuidar se entrelaçam, fortalecendo a percepção de pertencimento e responsabilidade ambiental.

Nessas experiências, a intencionalidade pedagógica se alia à sensibilidade ética. O educador assume o papel de curador de experiências (SME-SP, 2019), selecionando materiais, organizando tempos e espaços que favoreçam a autonomia e a investigação das crianças. Mais do que "ensinar sobre" sustentabilidade, ele cria oportunidades para vivê-la. Cada caixa reaproveitada, cada tampinha coletada, cada conversa sobre o destino do lixo se converte em prática pedagógica e política. O espaço educativo, então, reflete o compromisso coletivo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e com a formação de sujeitos críticos, criativos e cuidadosos.

Assim, os materiais de largo alcance se convertem em pontes entre o presente e o futuro, entre o brincar e o planeta que queremos habitar. A sensibilidade do professor ao reconhecer a potência educativa do simples e do cotidiano faz emergir uma pedagogia que une estética, ética e sustentabilidade. Nas palavras de Freire (2011, p. 72), "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" — e é justamente nesse diálogo com o mundo material e natural que as crianças aprendem a cuidar da vida em todas as suas formas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se compreender como os materiais de largo alcance podem se constituir como instrumentos pedagógicos, éticos e ambientais na Educação Infantil. O percurso realizado revelou que, muito além de simples objetos de brincadeira, esses materiais são mediadores de experiências, linguagens e relações que favorecem o

desenvolvimento integral das crianças e promovem uma cultura de sustentabilidade e cuidado com a vida. Neles, a infância encontra o espaço da invenção, e a escola, a oportunidade de se reinventar a partir da simplicidade e da consciência.

A reflexão sobre o brincar como linguagem do cuidado mostrou que a educação ambiental não começa em projetos grandiosos, mas nos pequenos gestos cotidianos: guardar, reaproveitar, cuidar, reparar. Cada ação desse tipo ensina que o mundo é tecido por interdependências e que nossas escolhas têm consequências. Quando a criança transforma o que seria lixo em brinquedo, experimenta concretamente a noção de que é possível viver de modo mais justo, criativo e solidário. É nesse cotidiano sensível que se formam as bases de uma ética ecológica, construída a partir da relação afetiva com o ambiente.

Como indicam Kishimoto (2011) e Vygotsky (1991), o brincar é espaço de elaboração simbólica, de linguagem e de pensamento. A manipulação de materiais não estruturados amplia as zonas de desenvolvimento das crianças e convida à cooperação e ao diálogo. Nesse contexto, o educador assume papel essencial: não é apenas quem propõe atividades, mas quem provoca, escuta, nomeia e ressignifica o que acontece nas interações. A intencionalidade docente transforma o brincar em um campo de pesquisa e autoria, no qual o conhecimento se constrói pela experiência compartilhada.

Ao integrar o brincar ao cuidado ambiental, a Educação Infantil reafirma sua vocação como primeiro território de cidadania. A criança que aprende a cuidar do brinquedo, do espaço, do jardim e dos colegas está também aprendendo a cuidar do mundo. Trata-se de uma educação ambiental crítica, conforme propõe a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), que busca formar sujeitos capazes de compreender, sentir e transformar a realidade. O cuidado, nesse sentido, não é uma disciplina, mas um modo de ser no mundo — um valor que atravessa o currículo e as relações.

As experiências analisadas — ateliês de reuso, hortas sensoriais, museus do reaproveitamento — mostram que o uso de materiais de largo alcance concretiza princípios da Agenda 2030 da ONU, especialmente os ODS 4, 12 e 13. Promover uma educação de qualidade é também garantir que as crianças vivam aprendizagens significativas e contextualizadas, que despertem o senso de responsabilidade ambiental. O reuso, a reciclagem e a reflexão sobre o destino dos resíduos são práticas que, quando vividas na infância, têm o poder de moldar atitudes futuras mais conscientes e éticas.

Do ponto de vista pedagógico, essas experiências revelam que a sustentabilidade se aprende brincando. Ao planejar ambientes ricos, abertos e mutáveis, o professor cria oportunidades para a curiosidade, a imaginação e a cooperação florescerem. A teoria das “loose parts”, de Nicholson (1971), reafirma que quanto maior a variedade de materiais disponíveis, maior o potencial criativo e comunicativo das crianças. Essa multiplicidade de possibilidades, aliada à prática do reuso, faz do espaço escolar um território de experimentação estética e ambiental.

Nesse processo, a figura do educador ganha centralidade. Ele é o elo entre a sensibilidade e o pensamento crítico, aquele que transforma o cotidiano em experiência de aprendizagem e o simples em significado. Inspirado por Paulo Freire (2011), compreende-se que ensinar é um ato político e amoroso, voltado à humanização. O professor que escolhe o reuso e a simplicidade dos materiais comunica às crianças que outro modo de viver é possível — um modo pautado na solidariedade, no respeito e na esperança. Assim, o brincar torna-se um ato de resistência diante da cultura do descarte e um gesto de compromisso com o futuro.

A Educação Infantil Paulistana, ao incorporar em seu Currículo (SME-SP, 2019) e nos Indicadores de Qualidade (SME-SP, 2016) a valorização da diversidade de materiais e de experiências, aponta caminhos para uma pedagogia que une estética, ética e sustentabilidade. Ao reconhecer a criança como sujeito ativo, curioso e criador, a escola assume seu papel de laboratório vivo de cidadania ambiental, onde o aprender e o cuidar caminham juntos. Essa concepção reafirma que a formação para a sustentabilidade começa desde o berço e se fortalece no brincar partilhado.

Mais do que um recurso didático, os materiais de largo alcance representam uma filosofia educativa que convida a rever nossos modos de consumo, de relação e de presença no mundo. Eles nos lembram que a infância é o tempo do encantamento, da curiosidade e da invenção — e que é nesse tempo que se plantam as sementes de uma nova ética planetária. Ao olhar para o que é simples e cotidiano com olhos de descoberta, as crianças nos ensinam que o essencial não está no novo, mas no reencontro com o que já existe e pode ser transformado.

Em síntese, este trabalho reafirma que os materiais de largo alcance são pontes entre o brincar e o planeta, entre a imaginação e a sustentabilidade. Eles nos desafiam a pensar uma educação que una razão e sensibilidade, teoria e prática, estética e ética. Nas mãos das crianças, uma tampinha deixa de ser lixo e se torna símbolo de esperança — de que é possível aprender e ensinar com o que temos, cuidar do que usamos e transformar o mundo a partir do brincar. Assim, a Educação Infantil cumpre seu papel mais nobre: formar sujeitos que brinquem, sonhem e cuidem, reconhecendo na vida — em todas as suas formas — o maior de todos os tesouros.

GLOSSÁRIO

Agenda 2030: Plano global firmado pelos países membros da ONU em 2015, com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para promover o equilíbrio entre desenvolvimento econômico, justiça social e preservação ambiental até 2030.

Brincar heurístico: Prática pedagógica em que as crianças exploram livremente objetos e materiais do cotidiano, investigando suas propriedades e possibilidades. Inspirada nas ideias de Elinor Goldschmied.

Cesto de Tesouros: Proposta criada por Elinor Goldschmied para bebês e crianças pequenas, que consiste em oferecer um cesto com objetos naturais e domésticos variados, favorecendo a exploração sensorial e a curiosidade.

Consciência ambiental: Capacidade de perceber a interdependência entre os seres humanos e a natureza, compreendendo o impacto das ações individuais e coletivas sobre o meio ambiente.

Educação Ambiental: Processo contínuo de aprendizagem que busca desenvolver valores, conhecimentos e atitudes voltados para a conservação do meio ambiente e o uso sustentável dos recursos naturais. No Brasil, é regulamentada pela Lei nº 9.795/1999.

Materiais de largo alcance (ou peças soltas): Objetos sem função pré-determinada — como tampinhas, galhos, tecidos, potes, pedras, caixas — que podem ser usados livremente pelas crianças em brincadeiras criativas e exploratórias. Baseados na Teoria das Loose Parts, de Simon Nicholson.

ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável): Conjunto de 17 metas globais estabelecidas pela ONU para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir prosperidade para todos até 2030.

Oralidade: Habilidade de expressar ideias, sentimentos e experiências por meio da fala, central na aprendizagem e nas interações na Educação Infantil.

Reuso: Ato de utilizar novamente um material, objeto ou recurso, prolongando sua vida útil e reduzindo o descarte e o consumo excessivo.

Sustentabilidade: Princípio que busca atender às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de suprirem suas próprias necessidades, equilibrando dimensões ambiental, social e econômica.

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Conceito de Lev Vygotsky que descreve a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que pode realizar com a ajuda de um adulto ou de seus pares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 2011.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **As pessoas muito pequenas: o cuidado, a educação e o desenvolvimento dos bebês em creches**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZATO, Sérgio. **O laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis**. Campinas: Autores Associados, 2006.

NICHOLSON, Simon. How Not to Cheat Children: The Theory of Loose Parts. **Landscape Architecture**, v. 62, n. 1, p. 30–34, 1971.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME, 2016.

SÃO PAULO (Município). **Lei Municipal nº 14.887**, de 15 de janeiro de 2009. Institui a Política Municipal de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo: São Paulo, SP, 16 jan. 2009.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente. **Plano de Educação Ambiental do Município de São Paulo (PEA-SP)**. São Paulo: SVMA, 2018.

UNITED NATIONS (ONU). **Transformando Nosso Mundo:** A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Tradução do Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). Nova York: ONU, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

DAS PÁGINAS AUSENTES AOS FUTUROS POSSÍVEIS: LITERATURA NEGRA, ACERVOS ESCOLARES E A EMERGÊNCIA AFROFUTURISTA COMO PROJETO DE MUNDO

Bianca de Assis Pirahy[1]

RESUMO: Este artigo discute a literatura no contexto escolar como território de disputas políticas e simbólicas, destacando o papel dos acervos literários na construção de imaginários sociais e na legitimação de narrativas. Com base nas análises de Domingues e Klayn (2022) sobre o PNLD Literário 2020 e de Araújo (2018) acerca das relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil, evidencia-se que a diversidade nos acervos ainda é frágil, marcada pela permanência do cânone eurocentrado e por representações negras frequentemente estereotipadas ou secundarizadas. Nesse cenário, propõe-se o afrofuturismo como ferramenta pedagógica e literária capaz de ampliar repertórios, fortalecer o protagonismo negro e contribuir para práticas educativas decoloniais em consonância com a Lei nº 10.639/03. Defende-se, por fim, que a escola deve assumir o acervo como curadoria do futuro, garantindo não apenas inclusão, mas complexidade e potência às narrativas negras.

Palavras-chave: Acervos literários. Afrofuturismo. Literatura escolar. Literatura negra. Relações étnico-raciais.

Tem um tipo de silêncio que a escola aprende a chamar de normal. Ele mora nas estantes. Mora nas listas. Mora nas escolhas que parecem técnicas, mas são políticas. Mora na pergunta que ninguém faz quando o acervo chega: quem está sendo autorizado a existir aqui?

Eu lembro da sensação de procurar a mim mesma nos livros da escola e não me encontrar. Não era só ausência de personagens negros: era a ausência de futuros possíveis para mim. As histórias pareciam sempre pertencer a outros — outros corpos, outras famílias, outras infâncias. E, quando a negritude aparecia, quase sempre vinha colada ao sofrimento, ao limite, ao papel secundário. Foi ali que eu entendi, mesmo sem ter palavras para isso ainda, que **a estante também educa**: ela pode acolher uma criança ou empurrá-la para fora do mundo.

Porque livro escolar nunca foi apenas livro. Livro escolar é portal. É espelho. É moldura do mundo. E, sobretudo, é uma tecnologia de futuro, pois quando uma criança abre um livro, ela não acessa só uma história. Ela acessa a possibilidade de imaginar a si mesma como parte legítima do mundo.

Por isso, quando penso na literatura dentro da escola, eu não consigo vê-la como algo neutro. Ela é atravessada por políticas públicas, escolhas pedagógicas e disputas de narrativas que determinam quais histórias serão contadas e quais vozes continuarão sendo empurradas para fora da página.

1 Licenciada em Letras e estudante de Pedagogia pelo Instituto Federal de São Paulo, IFSP; Pós-graduanda em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. Professora da rede pública do Estado de São Paulo e da ETEC, atua na pesquisa em Educação e Relações Étnico-Raciais. Integra a EDUCAFRO em ações de formação cidadã e inclusão de jovens negros no acesso às universidades públicas. É bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, escritora, colunista e revisora da Revista Primeira Evolução.

A aula “Literatura e educação”, da disciplina “Escrevivências e outras epistemologias afro-brasileiras”, ministrada pelas docentes Profa. Dra. Calila das Mercês e Profa. Dra. Iracema Santos do Nascimento, não me trouxe apenas essa reflexão. Ela exigiu que a gente encarasse a pergunta central — o que a escola está fazendo quando escolhe seus livros?

Este texto nasce desse incômodo. E nasce também de um desejo. De pensar os acervos escolares não como um depósito de títulos, mas como um território em disputa. A partir dos trabalhos de Domingues e Klayn (2022) e Araújo (2018), proponho analisar os desafios contemporâneos da literatura na escola e, principalmente, apontar para futuros possíveis — onde diversidade não seja “inclusão”, mas centro do projeto educativo.

O ACERVO NÃO É NEUTRO: ELE ESCOLHE QUEM PODE SER SONHADO

Domingues e Klayn (2022), ao analisarem o PNLD Literário 2020, escancaram uma sensação comum a quem vive o chão da escola: a mudança existe, mas chega como se estivesse sempre pedindo desculpas. Os autores mostram que ainda prevalece um olhar voltado aos “clássicos” — quase sempre brancos, europeus, legitimados por um cânone que se comporta como muro. O resultado é um acervo que até se atualiza, mas continua sustentando a mesma ideia de “literatura de valor” (DOMINGUES; KLAYN, 2022).

É aqui que a discussão se torna mais séria do que parece. Porque o que se chama de “qualidade” nem sempre é apenas estética: muitas vezes é política travestida de neutralidade. Quando uma obra negra, indígena ou periférica é tratada como “temática”, enquanto a literatura branca é tratada como “universal”, o que está em jogo é a própria noção de humanidade.

Domingues e Klayn (2022) também evidenciam um paradoxo cruel: o professor é apontado como peça-chave do processo de escolha, mas raramente recebe suporte ou formação para exercer uma mediação crítica e transformadora. Autonomia sem formação vira abandono. E, nesse cenário, o acervo escolar pode acabar reproduzindo aquilo que deveria enfrentar: **o apagamento**.

NÃO BASTA APARECER: É PRECISO EXISTIR COM COMPLEXIDADE

Araújo (2018) aprofunda essa ferida ao discutir as relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil (LIJ). Sim: há aumento numérico de personagens negros. Mas o que a autora demonstra é que o problema não se resolve com contagem. A pergunta não é “quantos aparecem?”. A pergunta é: **como** aparecem?

Araújo (2018) revela que, mesmo quando personagens negros entram na narrativa, eles frequentemente entram pelo lugar da subalternidade: estereótipos, papéis secundários, representações negativas ou caricatas. E isso reforça o que a autora nomeia como “branquidade normativa” — a naturalização do branco como padrão universal de humanidade (ARAÚJO, 2018).

Essa lógica é devastadora. Porque ela ensina às crianças negras que elas podem até estar na história — mas não podem ser o centro dela. Ensina que o protagonismo negro é exceção, não direito. Ensina que ser negro, muitas vezes, é estar condenado a um papel: o coadjuvante, o marginal, o corpo em sofrimento.

E a escola, em muitos casos, não rompe essa engrenagem. Ao contrário: encontra dificuldades para mediar leituras que discutam racismo de forma crítica, perpetuando um silêncio que adoece e limita (ARAÚJO, 2018).

A ESCOLHA DO LIVRO É UMA “CURADORIA DO FUTURO”

Ao colocar Domingues e Klayn (2022) em diálogo com Araújo (2018), emerge uma constatação dolorosa: a diversidade, quando existe, ainda é frágil e superficial. As políticas do livro e o mercado editorial ainda operam como mecanismos de silenciamento.

E foi aqui, lendo esses trabalhos, que algo me atravessou: escolher livros para a escola é fazer uma espécie de curadoria do futuro. É ali que se decide quem pode ser protagonista e, por consequência, quem pode ser imaginado pelas crianças como parte legítima do mundo.

O problema, portanto, não é só a ausência de corpos negros nas páginas — é também a forma como eles são enquadrados quando finalmente aparecem. Não basta incluir. É preciso garantir **direito à complexidade**, ao protagonismo e à celebração da humanidade e cultura negras (ARAÚJO, 2018).

E então a pergunta inevitável se impõe: se os livros refletem um presente ainda marcado por dores históricas, como a escola pode começar a escrever um futuro diferente?

AFROFUTURISMO: QUANDO IMAGINAR É UM ATO DE LIBERTAÇÃO

É nesse ponto que o afrofuturismo surge não como tendência estética, mas como ferramenta de potência pedagógica. Na escola, isso significa mais do que inserir um novo gênero literário: significa reposicionar a criança negra no centro da imaginação. Ao ampliar o repertório com narrativas em que pessoas negras constroem ciência, invenção, tecnologia e futuro, o afrofuturismo rompe com a lógica da subalternização e oferece outras possibilidades de identificação, pertencimento e construção simbólica. Assim, ele atua como prática pedagógica de reexistência: não apenas denuncia apagamentos, mas cria mundos onde a negritude é potência, linguagem e destino.

Nomeado por Mark Dery em 1993, o afrofuturismo utiliza elementos de ficção científica e fantasia para construir narrativas em que pessoas negras não são apenas sobreviventes do passado. São arquitetas do amanhã.

Freitas (2022) aponta que o afrofuturismo permite "imaginar e criar mundos" tão diversos quanto a população brasileira. E essa frase, quando colocada no contexto da escola, vira quase uma urgência: o que acontece quando crianças negras têm acesso a mundos onde elas são centro?

Enquanto a literatura canônica, historicamente e com frequência, aprisiona o negro a um passado de dor ou a um presente de luta, o afrofuturismo desloca a experiência negra para um futuro em que sua existência é central e potente (LIMA, 2021). Ele rompe a sentença de que a história negra só pode ser contada pelo trauma. Ele afirma o direito ao sonho.

E sonho, aqui, não é fuga. Sonho é método. Sonho é tecnologia. Sonho é política.

AFROFUTURISMO NA ESCOLA: LEI Nº 10.639/03 COMO FUTURO, NÃO COMO PASSADO

Rocha (2020) defende o afrofuturismo na educação como abordagem inovadora para discutir diversidade etnicorracial, promovendo empoderamento de forma criativa. E talvez esse seja o ponto: o afrofuturismo transforma o debate racial em algo que não é apenas denúncia — é também construção.

Ele materializa o espírito da Lei nº 10.639/03 para além do "conteúdo obrigatório". Porque não se trata apenas de estudar África e cultura afro-brasileira como passado. Trata-se de reconhecer essas forças como vivas, contemporâneas e capazes de moldar o amanhã.

Obras de autores como Fábio Kabral, Lu Ain-Zaila e Ale Santos não são apenas "literatura de qualidade": elas são projetos de futuro. E quando chegam à escola, podem se tornar ferramentas para uma educação decolonial — uma educação que não pede licença para existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ESCOLA COMO PORTAL

Criticar acervos escolares é necessário, mas não basta. A transformação real exige que aliemos crítica à criação. A qualidade de um texto literário mede-se também por sua capacidade de valorizar a diversidade humana (ARAÚJO, 2018). E é o afrofuturismo que mostra, de forma contundente, que essa valorização não é só reparação, é construção de futuro.

Ele nos convida a parar de apenas olhar para trás e começar a escrever os mundos que queremos habitar.

Se o acervo escolar é curadoria do futuro, então a escola é o portal. E o que ela escolhe colocar nas mãos de uma criança pode decidir se ela crescerá acreditando que o mundo foi feito para ela — ou que ela foi feita para caber nas margens.

O afrofuturismo, nesse cenário, não é enfeite. É urgência. É ferramenta.É caminho. E talvez seja isso que a escola precise aprender de uma vez por todas: não há educação possível sem futuro possível.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. C. de. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 61–76, maio 2018.

DOMINGUES, D.; KLAYN, D. **Acervos literários na escola:** concepções de literatura, livro literário e texto literário no guia PNLD Literário 2020. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 61, n. 3, p. 782–796, set. 2022.

DERY, Mark. Black to the Future: Interviews with Samuel R. Delany, Greg Tate, and Tricia Rose. In: DERY, Mark (org.). **Flame Wars:** The Discourse of Cyberculture. Durham: Duke University Press, 1994. p. 179–222. Disponível em: https://doi.org/10.1515/9780822396765-010. Acesso em: 2 fev. 2026.

FREITAS, Kênia. Pesquisadora de Cinema Negro, Kênia Freitas é nova curadora do Cinema do Dragão. Entrevista concedida a Frisson Online. **Frisson Online**, 1 abr. 2022. Disponível em: <https://www.frissononline.com.br/entrevistas/156980/pesquisadora_de_cinema_negro_kenia_freitas_e_nova_curadora_do_cinema_do_dragao_veja_entrevista>. Acesso em: 2 fev. 2026.

LIMA, George. **Literatura de ficção afrofuturista no Brasil.** Terra Roxa e Outras Terras, v. 41, p. 116–132, 2021.

ROCHA, H. S. C. **Afrofuturismo na educação: criatividade e inovação para discutir a diversidade etnicorracial**. 2020. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <>. Acesso em: 2 fev. 2026.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

A UNIÃO: O CONCEITO MATEMÁTICO COMO FUNDAMENTO FILOSÓFICO PARA A AGREGAÇÃO SOCIAL HARMÔNICA NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DE SAÚDE DA UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO

Calunda dos Santos Jorge[1]

Júnior Zacarias Miguel Paca[2]

RESUMO: O conceito de união, na matemática, refere-se à operação que agrupa elementos distintos em um único conjunto, preservando suas individualidades. Este artigo propõe uma leitura filosófica e social desse conceito, sugerindo que a união também representa uma possibilidade de convivência social harmônica. Por meio de um diálogo entre matemática, filosofia e ciências sociais, discute-se como o ensino e a ressignificação da união podem contribuir para a formação de cidadãos críticos, inclusivos e socialmente conscientes. Argumenta-se que a educação matemática pode ser um canal para promover valores como cooperação, diversidade e justiça social, superando a visão restrita de conteúdos abstratos, também recorremos a uma abordagem interdisciplinar para compreender como a união pode contribuir para a coesão social, o bem-estar individual e a estabilidade das instituições. Foram inquiridos para este estudo 20 estudantes do 1º ano do curso de ciências farmacêuticas, dos quais 70% são do sexo feminino com idades compreendida entre os 19 e 23 anos. Os resultados indicaram que o estudo dos conjuntos é significativo quando se estabelece uma aplicação com a vida real, pois que 80% dos inquiridos afirmaram que resolvem problemas de conjuntos mas não conseguem estabelecer uma relação com a vida real. O estudo conclui referindo que a união é um fenômeno essencial e multifacetado, cuja compreensão é indispensável para o desenvolvimento humano e para a construção de sociedades cada vez mais sólidas e colaborativa.

Palavras-chave: Convivência social; Colaboração; Filosofia da matemática; União.

INTRODUÇÃO

O termo união é um dos princípios mais antigos e universal do pensamento humano onde a Matemática é frequentemente associada à objetividade, precisão e neutralidade. No entanto, seus conceitos possuem significados simbólicos que ultrapassam a simples memorização de fórmulas ou operações. Entre esses conceitos, destaca-se a união, utilizada na teoria dos conjuntos como operação que agrupa elementos distintos em um mesmo conjunto, sem que sua individualidade seja perdida, porém, este conceito apresenta múltiplas dimensões que vão desde a esfera emocional até a estrutura institucional.

[1] Doutorado em Ciências Pedagógicas; e Especialista em Biostatistica pela Faculdade de Matemática e Física da Universidade de Ciências Pedagógica Henrique Jose Varona, Havana, Cuba. Licenciado em Matemática pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, ISCED, Luanda. Coordenador do Departamento de Ensino e Investigação em Ciências Farmacêuticas do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Agostinho Neto.

Email: calundajorge@hotmail.com

Orcid: 0009-0001-7425-3508

[2] Mestre em Administração de Negócios pela Florida Christian University, Estados Unidos da América, EUA. Licenciado em Ciências Matemáticas pela Universidade Agostinho Neto, Faculdade de Ciências em Luanda. MBA em Gestão de Pessoas e de Educação pela Universidade Campo Limpo Paulista / Brasil.2014-2015.

Email: júniorpaca17@hotmail.com

O conceito de união é um princípio com perspectivas interdisciplinar, na filosofia, a união é vista como um princípio orientador da vida comunitária; na sociologia, como elemento essencial para a coesão e ordem social; na psicologia, representa um factor crucial para o bem-estar e desenvolvimento emocional dos indivíduos; no campo do direito, assume um carácter formal, traduzido em vínculos reconhecidos legalmente, como é o caso dos casamentos, uniões estáveis e parcerias.

Na sociedade, no pensamento e na matemática, desde a antiguidade, filósofos e matemáticos buscam compreender a harmonia do todo a partir das partes, a matemática oferece modelos formais dessa relação enquanto que a filosofia questiona seu sentido ético e existencial.

Este artigo propõe uma leitura ampliada desse conceito, compreendendo a união como metáfora para agregação social harmônica, com potencial pedagógico e ético. Em um mundo marcado por fragmentação, polarização ideológica e exclusão social, o ensino da união pode ser interpretado não apenas como operação matemática, mas como prática e reflexão sobre convivência, cooperação e diversidade. De outro modo, nos propomos investigar de que modo o conceito matemático de união pode oferecer uma estrutura simbólica e racional para repensar a coesão social contemporânea, articulando o rigor lógico da matemática com o horizonte ético da filosofia.

A interdisciplinaridade entre matemática, filosofia e ciências sociais oferece um caminho para ressignificar conteúdos matemáticos, tornando-os instrumentos de formação cidadã e crítica. Assim, a união deixa de ser apenas um conceito abstrato e torna-se ferramenta para o desenvolvimento de valores éticos, sociais e humanos. A partir deste ponto de vista, a matemática oferece uma metáfora estrutural para pensar a sociedade. Se a união de conjuntos descreve a reunião de elementos distintos sob uma mesma definição, também a vida social demanda regras de composição que tornem possível a coexistência de indivíduos autónomos. A matemática, portanto, não é apenas uma linguagem da exatidão quantitativa, mas também um campo que fornece formas racionais de ordenação de real, capaz de inspirar a reflexão sobre o convívio humano, neste sentido compreende-se a união como conceito matemático abre caminho para uma leitura filosófica que a reconhece como princípio e ético de coexistência.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICO E MATEMÁTICOS DA UNIÃO

A transportação entre linguagem matemática e reflexão filosófica permite repensar a harmonia social como fenómeno que exige tanto racionalidade quanto sensibilidade, de um lado, a sociedade precisa de estruturas lógicas, leis, regras, e sistemas que organizem a convivência; de outro, requer princípios éticos e espirituais que deem sentido a essa organização.

> Assim como na teoria dos conjuntos, em que o pensamento a um conjunto não anula a individualidade do elemento, também no campo social a união deve preservar a diversidade como condição harmônica de vitalidade (Borja Santos, 2005, p.34)

A matemática é frequentemente associada à objectividade, precisão e neutralidade. No entanto, seus conceitos possuem significados que ultrapassam a simples memorização de fórmulas ou operações, entre esses conceitos, destaca-se a união, utilizada na teoria dos conjuntos, por Georg Cantor.

> A União é uma operação que agrupa elementos distintos em um mesmo conjunto, sem que sua individualidade seja perdida (Georg Cantor, 1874, p.121).

UNIÃO NA MATEMÁTICA: CONCEITO FORMAL

Na teoria dos conjuntos, a união de dois ou mais conjuntos é o conjunto formado por todos os elementos de cada um dos conjuntos, sem repetições. Simbolicamente representa-se por $\cup$ onde $A \cup B = \{x / x \in A \ V \ x \in B\}$, por exemplo, se $A = \{1, 3, 5, 7, 9\}$ e $B = \{1, 2, 4, 5, 6, 8\}$, dois conjuntos distintos, então, sua união será representada por: $A \cup B = \{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9\}$

Matematicamente a união expressa a integração sem perda de identidade e mantém a cada elemento a sua identidade, mas participa de um conjunto mais amplo, na teoria dos conjuntos, a operação de união não elimina as particularidades de

cada conjunto, mas as inclui em um domínio compartilhado. Essa propriedade pode ser lida como uma metáfora formal da convivência social plural.

PROPRIEDADES OPERATÓRIAS DA UNIÃO:

– **Comutatividade:** A ordem dos conjuntos na operação não importa, isto é:
$A \cup B = B \cup A$

– **Associatividade:** A ordem em que os conjuntos são unidos não altera o resultado final, isto é: $A \cup (B \cup C) = (A \cup B) \cup C$

– **Reflexiva:** A união de um conjunto com ele mesmo é o próprio conjunto, isto é:
$A \cup A = A$

Essas propriedades podem ser interpretadas simbolicamente como reflexos de valores sociais: coexistência, respeito às diferenças e integração sem anulação das identidades individuais.

> Diagramas de Venn podem ser utilizados como recurso pedagógico para visualizar essas relações de maneira intuitiva, conectando conceitos matemáticos à vida cotidiana. (Ameida, J.F. 2018, p. 12)

FILOSOFIA DA MATEMÁTICA: PARA ALÉM DO CÁLCULO

Se a matemática descreve a união como integração lógica de elementos, a filosofia interroga o que torna essa integração desejável, justa ou harmoniosa, assim, o conceito matemático pode servir de metáfora estrutural para pensar a coesão social e a alternidade.

Autores como Lakatos (1976) e D'Ambrosio (1996) defendem que conceitos matemáticos não são neutros; são construções humanas, influenciadas por contextos históricos, culturais e sociais. Nesse sentido, a união não é apenas um operador matemático, mas também uma representação simbólica do ideal de comunidade plural, em que cada elemento mantém sua identidade e, ao mesmo tempo, participa de um todo. Assim, podemos compreender a união como metáfora ética e social, um modelo que inspira práticas de convivência, respeito e colaboração.

A UNIÃO COMO PRINCÍPIO DE CONVIVÊNCIA SOCIAL

SIMBOLISMO SOCIAL DA UNIÃO

A união como metáfora social remete a conceitos de diversidade, tolerância e interdependência. Sociedades democráticas são compostas por "conjuntos sociais" distintos — culturais, étnicos, religiosos — cuja coexistência e colaboração fortalecem a totalidade social (Rawls, J. 2000).

Neste caso, podemos considerar que em uma escola multicultural, cada grupo de alunos representa um conjunto distinto. A união desses conjuntos, em projetos cooperativos, reflete valores de inclusão e participação. Diagramas de Venn podem ser adaptados para representar interações entre grupos sociais, mostrando áreas de convergência e diversidade.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Vivemos em um período de fragmentação social e polarização ideológica, marcado por discursos de ódio e exclusão.

> A educação, especialmente a matemática, pode actuar como ponte para integração, promovendo valores de solidariedade, diálogo e compreensão (Guma, S. 2016, p.24)

Estudos recentes indicam que a aplicação de conceitos matemáticos em contextos sociais, como projetos interdisciplinares, contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, cidadania e pensamento crítico. Como se evidenciou anteriormente, vivemos num período marcado por desigualdades sociais, conflitos geopolíticos e crises ambientais. Nesta conjuntura a união permite a construção de redes de apoio, facilita o diálogo intercultural e fortalece instruções democráticas. Em tempos de pandemia e instabilidade económica, a união entre indivíduos e comunidades mostrou-se fundamental para a superação de desafios globais.

Além disso, movimentos sociais contemporâneos, como lutas pelos direitos humanos, igualdade de género e justiça ambiental, demonstram que a união coletiva é uma força transformadora capaz de promover mudanças estruturais.

ENSINO DA UNIÃO COM ENFOQUE HUMANIZADOR

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

A abordagem crítica da educação matemática, defendida por Skovsmose (2005),

propõe que o ensino de conteúdos matemáticos dialogue com a realidade dos estudantes. A união, quando ensinada como valor e prática social, contribui para empatia, cooperação e responsabilidade coletiva.

Durante este estudo foi possível mostrar aos estudantes sobre a possibilidade de representar problemas sociais com conjuntos tendo em conta a união, um dos símbolos usados na matemática para representar a inclusão de diferentes grupos em atividades comunitárias ou a análise de distribuição de recursos em uma instituição. Notou-se que os estudantes saiam da sala de aulas muito satisfeitos, com um domínio pleno do conteúdo transmitido.

Neste contexto, é muito importante a explicação dos conceitos com relação direta às situações sociais, pois em Angola de forma particular, a união como símbolo matemático pode ajudar a planejar serviços públicos para comunidades com necessidades específicas, pois ela vai representar a inclusividade e diversidade social.

> Educação Matemática Crítica é uma abordagem pedagógica que unitliza a Matemática para analisar e transformar a realidade social, indo além da transmissão de conceito (Ole skovsmose, 2005, p. 26)

Neste caso, podemos compreender que a educação matemática crítica, visa desenvolver a competência democrática e o pensamento crítico de modo que se possa abordar questões de justiça social, poder e cidadania.

Na educação matemática crítica, a educação é centrada nas pessoas e esta "(...) prepara o estudante para a democracia, ao passo que o modo tradicional, orienta os estudantes para a obediência à estrutura de poder e de controle" (Ole Skovsmose, 2005, p. 14)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS

Sugestões de atividades pedagógicas:

a) Diagramas de Venn aplicados à diversidade cultural: alunos identificam semelhanças e diferenças entre grupos.

b) Projetos interdisciplinares: matemática + sociologia para mapear relações sociais em comunidade.

c) Rodas de diálogo: discutir casos reais onde união e cooperação são essenciais.

d) Estudos de caso: analisar como diferentes políticas públicas promovem inclusão e harmonia social.

Essas práticas transformam a abstração matemática em experiência vivencial, reforçando o papel da escola como espaço de formação ética e social, sempre com o objectivo de conectar o ensino da matemática à realidade social, promovendo o protagonismo do aluno, o diálogo, a criatividade e o raciocínio lógico, em vez de se alimentar em procedimentos algorítmicos.

DISCUSSÃO

O ensino dos conjuntos, com particular destaque na união evidenciado nos conceitos em matemática, pode se transformar em ferramentas para desenvolver consciência social e ética. A união mostra que a coexistência de diferenças é não apenas possível, mas desejável sobretudo nos dias atuais.

Ao integrar matemática, filosofia e ciências sociais, cria-se um espaço de reflexão sobre cidadania e convivência social, no qual, valores de diversidade, justiça e solidariedade são incorporados no cotidiano escolar.

Foi bastante satisfatório verificar como os estudantes do primeiro ano em Ciências Farmacêuticas do Instituto de Ciências de Saúde da Universidade Agostinho Neto aplicavam de forma imediata os conhecimentos adquiridos no tratamento dos conjuntos com particularidade o uso da união de conjuntos.

Limites da abordagem incluem a necessidade de formação docente adequada, resistência a mudanças curriculares e dificuldades em traduzir conceitos abstratos em práticas concretas. No entanto, os benefícios em termos de desenvolvimento social e pessoal são significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática, frequentemente vista como fria e objetiva, contém conceitos profundamente simbólicos. A união, interpretada filosoficamente, revela-se como instrumento ético e pedagógico, capaz de promover inclusão, colaboração e convivência harmoniosa.

Ensinar a união é, portanto, ensinar a conviver, a respeitar diferenças e a colaborar coletivamente. Uma educação matemática humanizadora é essencial para a formação de cidadãos críticos, empáticos e socialmente comprometidos.

A união remete à ligação, combinação ou junção, especialmente em virtude da afetividade. Assim, o casamento e a amizade são frequentemente associados a esse conceito, cujo resultado é o sentimento de felicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. F. **Conjuntos Numéricos e sua aplicação**. Artigo Publicado no congresso de Matemática, Física e Estatística – Matanza, 2018.

B. SANTOS, F. **Sebenta de Matemáticas Gerais** – lógica, limite e continuidade. 8ª Edição. Lisboa: Editor Platano, 2006.

BUNGE, M. **Filosofia para médicos e biológicos**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática:** Da teoria à prática. Limeira, São Paulo: Editora Papirus, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra do Grupo: Editorial Record, 1996.

CANTOR, G. **Enciclopédia Teoria dos Conjuntos**. Moscovo: Editora Mir Moscovo, 1874.

GUMA S. Ensino da Matemática tendo em conta a interdisciplinaridade no curso médio técnico: **Revista IPLAC**, 2026.

LAKATOS, I. **Proofs and refutations:** The logic of mathematical discovery. Cambridge University Press.SP: Editora Atlas, 1976.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça** (4ª ed.). Martins Fontes. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

SKOVSMOSE, O. Educação matemática e democracia. **Revista Científica Bolema**, 13 (14), 21–42. Unesp de Rio Claro, 2005.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

PERFIL DO CONSUMO DE MEDICAMENTOS EM ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - ICISA NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2024

Capuma Ernesto Eduardo[1]

Wilson Valdemar Gomes Anilba[2]

RESUMO: Este estudo analisa o perfil dos estudantes consumidores de medicamentos, no ponto de vista da automedicação. A metodologia utilizada foi a descritiva, prospectiva, transversal com abordagem quantitativa, desenvolvida com a colaboração de estudantes. Para tal, aplicou-se um questionário semiestruturado a 337 estudantes com perguntas abertas e fechadas sobre consumo de medicamentos por prescrição médica e por automedicação. Concernente aos resultados foram inquiridos 337 estudantes, dos quais 243 são do sexo feminino, que corresponde a 72,11% e 94 são do sexo masculino que corresponde a 27,89%; A faixa etária mais representada foi entre 19 e 33 anos. O consumo de medicamentos por automedicação prevaleceu com 59,6%. Os analgésicos os mais consumidos com 36,1%; a seguir os antibióticos com 20,8%; as tonturas e cefaleias foram as reacções a diversas com maior destaque e por último, a causa da automedicação foi a dor com 32,9%. Portanto, a automedicação é comum entre os estudantes, necessita-se de se criar estratégias de educação para a saúde com a comunidade de estudantes universitários e reforçar a importância do acesso às consultas médicas e de acções de conscientização sobre o uso racional de medicamentos.

Palavras-chave: Consumo de medicamentos. Automedicação. Prescrição médica.

INTRODUÇÃO

Os medicamentos representam função essencial na protecção, recuperação e manutenção da saúde, promovendo assim melhorias na qualidade de vida. Morinho et al., (2018, p.1), definem o medicamento como um "produto farmacêutico, tecnicamente obtido ou elaborado com finalidade profilática, curativa, paliativa ou para fins de diagnóstico que pode acarretar danos à saúde quando administrado inapropriadamente".

O acesso facilitado aos medicamentos isentos de prescrição, pode levar ao aumento da automedicação. Esta prática pode trazer riscos para a saúde tais como, mascarar sinais e/ou sintomas de algumas doenças, prejudicar o diagnóstico, conduzir a um tratamento ineficaz. A automedicação é a prática em que um indivíduo utiliza medicamentos sem prescrição, orientação e/ou acompanhamento do profissional de saúde qualificado (Castro et al., 2006). Por outro lado, a Organização Mundial da

Saúde, (OMS, 2023). a Federação Farmacêutica Internacional (2023) e a Indústria Mundial de Medicamentos (2021). Apelam sobre a Automedicação Responsável, considerando que a automedicação participa do autocuidado e a define como uma opção pessoal relativa à utilização de fármacos por qualquer pessoa, cuja finalidade é de curar doenças ou amenizar sintomas autodiagnosticáveis. Aplicada de forma correta, a Automedicação Responsável ajuda na utilização racional de medicamentos.

A automedicação responsável requer o uso de medicamentos seguros e eficazes, destinados a tratar condições que o paciente possa reconhecer ou estados patológicos crónicos ou recorrente após um diagnóstico médico inicial. Os produtos utilizados também devem incluir todas as informações necessárias sobre como administrá-los, efeitos adversos, interacções medicamentosas, duração do tratamento, etc. que favorecem o uso adequado pelo paciente. Nesse cenário, a OMS destacou o profissional farmacêutico, logicamente, como uma figura-chave na equipa de saúde para educar a população em práticas adequadas e seguro de automedicação responsável. Muitas das vezes as pessoas, querendo aliviar as dores de forma mais rápida, opta por autocuidado tomando medicamentos mesmo sem nenhuma orientação médica.

Para Lessa et al., (2013), Esse hábito desenvolve-se a partir do contacto com diversas premissas, a respeito do medicamento que conhecemos através das nossas relações sociais, da disponibilidade e acessibilidade do mesmo. De certa forma, as complicações inerentes a este acto surgem quando a automedicação impedir ou atrasar o acesso ao diagnóstico ou à terapia correta. Em Angola, devido a múltiplos factores socioeconómicos e dificuldades de acesso aos serviços de saúde por parte da população com menos recursos, associados ao crescimento exponencial das farmácias comunitárias e ao pouco controlo da sua actividade, verificou-se um aumento do consumo de medicamentos sem receita médica, que consideramos que devem ser devidamente estudados.

METODOLOGIA

Foi realizado um estudo descritivo, prospectivo e transversal com abordagem quantitativa, com análise estatística de 337 estudantes do Curso de Ciências Farmacêuticas do ICISA, relacionado com o perfil dos estudantes consumidores de Medicamentos, no ano 2024. Variável quantitativa: idade; variáveis qualitativas: ano académico em frequência, sexo, consumo de medicamentos por prescrição médica e por automedicação, grupos farmacológicos, factores que influenciam na automedicação e reacções adversas a medicamentos. O universo ou a população em estudo, foi de todos os 453 estudantes do curso de Ciências Farmacêuticas do ICISA, dos quais selecionou-se uma amostra não probabilística por conveniência de 337 estudantes. Foram incluídos no estudo todos os estudantes do Curso de Ciências Farmacêuticas do ICISA, que tinham a disposição de participar no estudo. O processo da recolha de dados foi realizado em várias sessões tendo em conta o número de estudantes, foi necessário criar condições para o efeito. Foi necessário criar um cronograma de trabalho onde foi citado o número de estudantes a serem atendidos em cada sessão sem prejuízo do desenvolvimento da actividade docente (Batista, Rodrigues, Moreira, & Silva 2021).

Na selecção e elaboração do instrumento da recolha de dados, tivemos em consideração os objetivos do estudo, as variáveis definidas e as características da população em estudo. Para a colheita de dados foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas, previamente elaboradas pelo autor e orientador, ajustados às normas éticas e profissionais a partir da revisão de diversas experiências internacionais neste tipo de estudo que inclui variáveis qualitativas e quantitativas. Foi feito inicialmente um pré-teste para verificar a aplicabilidade do questionário, onde foram feitos ajustes necessários e só depois é que foi aplicado. Depois de termos sido colectado todos os dados, procedemos à elaboração de uma base de dados. E a informatização dos conteúdos foi feita com equipamentos electrónicos como é o caso do computador com Microsoft Word, para digitalização do texto, Excel para efectuar cálculos dos dados nas

tabelas, e se possível nos gráficos, o programa SPSS para efectuar a estatística inferencial dos dados; e por último, o Powerpoint para apresentação dos resultados do estudo em forma de diapositivos que serão expostos no dia da apresentação do trabalho. Foram tomadas todas as medidas preventivas por parte do autor, de modo a garantir a protecção dos direitos dos sujeitos envolvidos na investigação. Garantimos o segredo profissional através do anonimato de quem participou no estudo e foi esclarecido como decorreria a pesquisa, logo depois de todos os esclarecimentos feitos, pedimos o consentimento para participar da pesquisa.

RESULTADOS

Em função das respostas dadas pelos inqueridos, relativamente ao questionário que lhe foi aplicado, sexo feminino foi o mais predominante com 72,11% de todos os estudantes que foram inquiridos, ao passo que o sexo masculino foram apenas 27,89%. Estes resultados indicam que nos últimos tempos as mulheres estão mais interessadas em estudar em relação aos homens. para a faixa etária, verificou-se que dos 100% estudantes que foram inquiridos 39,2% pertencem à faixa etária que compreende dos 19 a 23 anos de idade, ao passo que 2,1 % têm mais de 48 anos. A seguir é 27,3% com idades compreendidas entre 24 a 28 anos de idade; bem como 17,2% para as idades dos 29 a 33 anos de idade; também 6,5% para 39 a 43 anos de idade e por último, 7,7% para 44 a 48 anos de idade. No que tange ao grau académico, o primeiro ano foi o que predominou com 23,7%, a seguir 21,7% para o segundo ano; bem como 20,2% para o terceiro ano; 18,1% para o quarto ano; e por último 16,3% para o quinto ano. Sobre a fonte de indicação de medicamentos verificou-se que 59,6% dos inquiridos fizeram automedicação ao passo que 40,4%, fizeram o uso de medicamentos seguindo a orientação cravada na prescrição médica. Com estes dados, conclui-se logo que a maior parte dos estudantes inquiridos consomem medicamentos por automedicação, pode ser por causa de estudar curso relacionados com o estudo de medicamentos. Entretanto, este é o maior problema, visto que a automedicação está sempre no centro das atenções os 59,6 % representa a maior da amostra que foi inquirido. Quanto ao grupo dos medicamentos mais consumidos 36,2% dos inquiridos disseram tem usado analgésicos, tal como 20,8% dos inquiridos disseram os medicamentos mais consumidos são antibióticos, enquanto 12,8% dos inquiridos mencionaram que o grupo de medicamentos mais consumidos são vitaminas e anticoncepcionais; 13,4% dos inquiridos mencionaram antimaláricos; a seguir 2,4% dos estudantes inquiridos disseram os fármacos mais consumidos nos últimos cinco meses foram os anti-hipertensivos; Os factores causais que estão na base da automedicação constatou-se que 60,6% é a maioria de todos os estudantes que foram inquiridos que responderam que a dor é um dos factores preponderantes no processo da automedicação. A seguir com 25,8% dos inquiridos responderam que o conhecimento dos medicamentos também tem sido o factor. Este resultado deve-se pelo facto de os estudantes do terceiro até o quinto ano possuírem já conhecimentos suficientes de farmacologia geral e clínica.

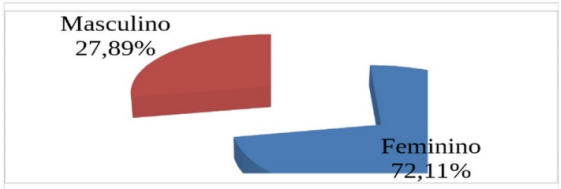
Por outro os 5,1% dos estudantes inquiridos também disseram que a necessidade de melhoria imediata tem sido factor, da automedicação; este factor realmente entende-se porque quando a dor já não é suportável quaisquer ideias, medicamentos que a parecerem para aliviar as dores de forma rápida servem, é aí onde também surgem muitos problemas da saúde pública. De igual forma, os 6% dos inquiridos disseram que sintomas muito simples sendo difícil acesso ao sistema de saúde, também têm sido factores da automedicação. 0,1% dos estudantes inquiridos responderam que a falta de tempo de ir ao médico, também influência na automedicação, este caso entende-se que é a negligência. Assim como também 0,2% dos inqueridos entende que os parentes têm muita influência neste processo da automedicação. 0,3% dos inquiridos tiveram uma resposta diferente ao dizerem que a falta de crença para com os médicos influência da televisão, também são os precursores. 0,3% dos inquiridos responderam que a falta de atendimento humanizado pelo profissional de saúde também impulsiona o interesse de se automedicar. E por último, 0,3% dos inquiridos alegam terem sido as razões financeiras.

As reacções adversas obtidas ou não, no consumo de medicamentos 70,3% dos estudantes inquiridos disseram que não tiveram reacções adversas. Ao passo que 29,7% dos inquiridos disseram que tiveram reacções adversas aos medicamentos. As que mais apareceram foram: a sonolência e zumbido nos ouvidos com 20%, cansaço e mialgias com 15 %, náuseas e vómitos com 25%, tonturas e cefaleias com 40%, e por último, Muitas dessas reacções são devidas a muitos factores relacionados aos próprios medicamentos e aos consumidores.

DISCUSSÃO

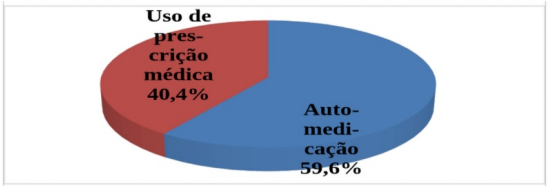
A automedicação independente da natureza é mais um dos factores que põe em risco a saúde pública. Sobre o perfil de medicamentos utilizados por automedicação por idosos atendidos em centro de referência onde eles destacam que a maioria dos entrevistados foi do sexo feminino com (n=158; 58,5%).

Dados obtidos na tabela nº1



Tal como foi realçado pelo Abrão et al. (2009), onde relata que na amostra estudada, a maior parte dos indivíduos era do género feminino (63%), sendo 33% correspondente a área de humanas, e 30% da área da saúde.

Dados obtidos na tabela nº 04.



Tal como destacam Silveira et al., (2022, p. 28): O consumo autodeterminado de determinados medicamentos é uma prática que pode trazer benefícios para os que a praticam, já que essencialmente pode aliviar sintomas decorrentes de enfermidades menos graves, porém, por outro lado, se o uso de tais substâncias se der de forma não racional, pode-se em vez de curar ou aliviar transtornos, agravar-se problemas, e, consequentemente, caracterizar a automedicação como um verdadeiro risco para a saúde. A mesma perspectiva foi analisada pelo Matos et al,. (2018, p. 78): O sintoma responsável pela maior parte dos casos de automedicação foi a dor de cabeça/febre (67,9%), seguido por resfriado/gripe (32,6%), e o consumo do medicamento não prescrito ocorreu em 36,9% das vezes, por conta própria, seguido pela orientação da mãe (32,1%). O motivo mais apontado para a prática da automedicação foi a experiência anterior com o medicamento utilizado (54,5%). Todas estas situações são proeminentes de tal forma que não existir a máxima atenção sobretudo a quem compete decidir, os desastres são capazes de se alastrar até mesmo a exaustão da humanidade em geral, tal como se sabe a automedicação é fatal quando for executada de forma irracional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização do estudo considerou-se que: o sexo feminino foi o mais predominante com 72,11% de todos os estudantes que foram inquiridos; quanto à faixa etária, verificou-se que a dos 19 a 23 anos de idade foi a que teve maior predominância com 39,2%; no que tange ao grau académico, o primeiro ano foi o que venceu com 23,7%; sobre a fonte de indicação de medicamentos verificou-se que 59,6% dos inquiridos praticou a automedicação; os analgésicos foram o grupo de medicamentos mais consumidos com 36,2%; a dor foi a maior causa da automedicação 52,73%; e as reacções adversas comuns a estes medicamentos foram as tonturas e cefaleias com 40%; a automedicação foi a fonte prodominante de indicação de medicamentos com 59,6%.

REFERÊNCIAS

ABRAÃO, L. M. SIMAS, J. M. M. & MIGUEL, T. L. B. **Incidência Da Automedicação e Uso Indiscriminado de Medicamentos entre Jovens Universitários.** São Paulo Disponível em: https//www. Researchgat.net/publication/3388842980, 2009.

CASTRO, H. C, et al. **Automedicação:** entendemos o risco? Infarma, 18 (9/10): 17-20, 2013.

BATISTA, B., RODRIGUEs, D., MOREIRA, E., & SILVA, F. **Técnicas de recolha de dados em investigação:** inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista. Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados, 2 (1), 13-21, 2021.

Federação Farmacêutica Internacional. A atenção farmacêutica no controle da automedicação em idosos (farmácia). **Repositório Institucional**, 1 (1), 2023.

Indústria Mundial de Medicamentos. A influência da propaganda de medicamentos na prática da automedicação: um problema de saúde pública. **Brazilian Journal of Development**, 7(5), 47642-47652, 2021.

LESSA, F. A. S., de Oliveira Venceslau, D., Sakuraba, C. S., da Rocha, C. E., & Júnior, D. P. L. **Sistema de informação para orientação e suporte à tomada de decisão farmacêutica na prática da automedicação responsável**. X Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 1-11, 2013.

Matos, J. F., Davi, A. C. P., Milena, P. P., Tamires, C. S., Coura-Vital, W. Prevalência, perfil e factores associados à automedicação em adolescentes e servidores de uma escola pública profissionalizante. **Cad. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, 26 (1): 76-83, 2018. Disponível em: intoxicação por automedicação.pdf., 2018.

Morinho, R. A., Gleidson, P. C. & Weverson, A. F. **Vantagens e desvantagens da automedicação:** princípios gerais. Vol.23,n.2, 105-110, 2018.

Organização Mundial da Saúde. A influência da publicidade na automedicação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 9(4), 9447-9458, 2023.

Silveira, M. L. S., Carvalho, D. P. L. & Coelho, M. D. G. Um risco para a saúde, 2022. Disponível em: https://revistaeletronica funvic.org/index.php/c14ffd10/article/viewFile/289/251

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA: REGGIO EMILIA EM FOCO

Cícera da Silva Ramos[1]

RESUMO: O presente artigo analisa o conceito das "Cem Linguagens das Crianças", idealizado por Loris Malaguzzi, a partir da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, na Itália. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, fundamentado em revisão bibliográfica de obras clássicas e contemporâneas sobre a temática, incluindo autores como Malaguzzi (2016), Edwards, Gandini e Forman (2016), Schwall (2019) e Gomes (2012). A metodologia envolveu análise interpretativa das práticas, princípios pedagógicos, espaços educativos e o papel do ateliê, articulando conceitos teóricos à realidade escolar de Reggio Emilia. Os resultados indicam que a valorização das múltiplas linguagens — verbal, plástica, musical, corporal e simbólica — possibilita o desenvolvimento integral, a criatividade e a autonomia infantil, promovendo aprendizagens significativas e o protagonismo da criança. Observa-se ainda que o ambiente físico, concebido como "terceiro professor", e a interação com a comunidade fortalecem vínculos afetivos e sociais, estimulando a expressão e a investigação. Conclui-se que a pedagogia de Reggio Emilia evidencia uma prática educativa inovadora, que integra teoria e experiência, respeita a singularidade infantil e promove o aprendizado colaborativo e criativo.

Palavras-chave: ...

INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação infantil reconhece a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem e crescimento, promovendo transformações na prática pedagógica. Nesse contexto, a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, idealizada por Loris Malaguzzi, destaca-se por sua originalidade e profundidade teórica, valorizando a criança como um ser competente, criativo e capaz de expressar suas ideias, sentimentos e pensamentos por múltiplas linguagens. Como afirmam Edwards, Gandini e Forman (2016, p.23), "Reggio Emilia é uma cidade de 130.000 habitantes na região próspera e progressista de Emilia Romagna, no nordeste da Itália [...] Atualmente, a cidade financia e opera 11 escolas pré-primárias para crianças de 3-6 anos, bem como 13 centros para crianças de 0-3 anos. Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia [...]".

A filosofia de Malaguzzi surge em um contexto cultural e social que valoriza a participação comunitária, a cooperação e o protagonismo individual e coletivo. Ele percebeu que "todas as pessoas – e quero dizer estudiosos, pesquisadores e professores [...] – terminaram por descobrir não tanto os limites e a deficiência das crianças, mas, em vez disso, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível por expressão e realização" (Malaguzzi, 2016, p.83).

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (UNG); Pós-graduação em Autismo: Conceitos, Diagnóstico e Intervenção Pedagógica; Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

O conceito das Cem Linguagens das Crianças torna-se central nessa abordagem, reconhecendo múltiplas formas de expressão — verbal, plástica, musical, corporal e simbólica — e incentivando a exploração, o diálogo e a investigação. As crianças são vistas como agentes ativos na construção do conhecimento, em estreita relação com o educador, o espaço educativo e a comunidade (Gomes, 2012, p.1). Assim, compreender a pedagogia de Reggio Emilia exige considerar a criança em sua totalidade, o ambiente como terceiro professor e o papel do educador como mediador atento e sensível aos processos de aprendizagem.

Embora amplamente reconhecida como inovadora e inspiradora, a abordagem de Reggio Emilia não deve ser compreendida como um modelo a ser simplesmente reproduzido. Sua implementação em outros contextos exige reflexão crítica, considerando aspectos culturais, estruturais, formativos e políticos que podem influenciar sua aplicabilidade. Assim, este estudo não apenas descreve seus princípios, mas também problematiza seus desafios e possibilidades no contexto educacional contemporâneo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: AS CEM LINGUAGENS DAS CRIANÇAS

O conceito das Cem Linguagens das Crianças, desenvolvido por Loris Malaguzzi, é a base da abordagem pedagógica de Reggio Emilia e representa uma visão inovadora da infância como período de competências, criatividade e expressão múltipla. Malaguzzi (2016, p.83) afirma que "todas as pessoas – e quero dizer estudiosos, pesquisadores e professores [...] – terminaram por descobrir não tanto os limites e a deficiência das crianças, mas, em vez disso, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível por expressão e realização". Nesse sentido, a criança é vista como um sujeito ativo, capaz de construir conhecimento, explorar o mundo e se comunicar por meio de linguagens variadas — não apenas verbal, mas também corporal, plástica, musical, simbólica e gestual.

A pedagogia reggiana enfatiza que a aprendizagem significativa ocorre quando o adulto observa, interpreta e se envolve nas experiências das crianças, em vez de se limitar a transmitir conteúdo. Malaguzzi (2016, p.82) observa que "a criatividade se torna mais visível quando os adultos tentam ser mais atentos aos processos cognitivos das crianças do que aos resultados que elas conquistam nos vários níveis do fazer e do entender." Nesse contexto, valoriza-se o processo de investigação, a prática experimental e o desenvolvimento da autonomia, permitindo que cada criança descubra e construa seus significados.

Schwall (2019) acrescenta que os materiais educacionais funcionam como linguagens expressivas, capazes de contar histórias, representar ideias e abrir possibilidades de invenção e experimentação: "De que forma um pequeno pedaço de arame ou qualquer outro tipo de material comunica conteúdo e porta sentido? [...] Os educadores podem descobrir esse potencial ao conceber contextos de aprendizagem que incentivem os alunos mais novos a usar os materiais para ir em busca de suas próprias estratégias e inventar suas próprias soluções.", (SCHWALL ,2019, p.46).

Além disso, a abordagem reconhece que a aprendizagem se dá em contextos sociais, em grupos organizados por interesses e não apenas por idade, permitindo a troca de experiências, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento. Cooper (2016, p.293) reforça que "a teoria das cem linguagens [...] oferece um novo ponto de vista para enxergar as crianças em seu brilho e competência na construção e desenvolvimento de sua própria compreensão."

A fundamentação teórica das Cem Linguagens destaca ainda a importância da relação entre criança, educador e ambiente educativo. Essa tríade possibilita que a expressão se manifeste em múltiplos códigos, tornando o aprendizado um processo dinâmico e criativo, em que a escuta e a observação do adulto são essenciais para a mediação pedagógica (Rinaldi, 2016, p.235). O conceito de Malaguzzi, portanto, não se limita a reconhecer a diversidade de linguagens, mas propõe um modelo educativo que integra expressão, exploração e interação social, estabelecendo a criança como protagonista de seu próprio desenvolvimento.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA ABORDAGEM

Apesar do reconhecimento internacional da pedagogia de Reggio Emilia, sua implementação em contextos distintos apresenta desafios significativos. A estrutura organizacional das escolas reggianas — com número reduzido de crianças por turma, presença de atelierista, formação continuada e forte apoio da gestão municipal — nem sempre encontra correspondência em sistemas educacionais com limitações estruturais e financeiras.

Além disso, a mudança de postura do educador, de transmissor para pesquisador e mediador, exige formação específica e disponibilidade para observação, documentação e reflexão coletiva — práticas que demandam tempo institucionalizado e valorização profissional. Em contextos onde o currículo é rigidamente prescrito ou excessivamente conteudista, pode haver tensão entre a proposta investigativa de Reggio Emilia e as exigências normativas.

Dessa forma, mais do que importar um modelo, torna-se necessário compreender seus princípios e reinterpretá-los à luz da realidade local, evitando idealizações e adaptações superficiais.

O PAPEL DO ATELIÊ E MATERIAIS EXPRESSIVOS

O ateliê é uma das inovações centrais da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, concebido por Loris Malaguzzi para valorizar a expressão criativa das crianças e integrar a aprendizagem com a investigação prática. Em 1965, quando foram inauguradas novas pré-escolas municipais, Malaguzzi identificou a necessidade de professores com formação em artes visuais para atuar como assistentes, função que mais tarde se consolidou na figura do atelierista (Gandini et al., 2019, p.17). Diferente de uma sala de artes tradicional, o ateliê é entendido como um laboratório de exploração, experimentação e construção do conhecimento, onde a criança investiga, transforma e comunica suas ideias por meio de múltiplas linguagens visuais e materiais.

A função do atelierista vai além da orientação técnica: ele atua como mediador e facilitador do processo criativo, observando, interpretando e valorizando as estratégias individuais das crianças. Malaguzzi (2016, p.95-96) enfatiza que "quanto mais confiam em nós e nos veem como fonte de recursos, mais nos auxiliam. Todas essas ofertas, mescladas com o que nós próprios trazemos à situação, formam um capital muito agradável de recursos." O ateliê, portanto, se torna um espaço de diálogo entre teoria e prática, reflexão e experimentação.

Os materiais utilizados no ateliê desempenham papel fundamental como linguagens expressivas, capazes de representar, narrar e comunicar significados. Schwall (2019, p.46) destaca que "os materiais têm poderosas capacidades para representar, retratar e contar histórias. Os educadores podem descobrir esse potencial ao conceber contextos de aprendizagem que incentivem os alunos mais novos a usar os materiais para ir em busca de suas próprias estratégias e inventar suas próprias soluções."

O ateliê integra-se ao currículo e às diferentes salas da escola, funcionando como um espaço que estimula a sensibilidade estética, a curiosidade, o pensamento crítico e a criatividade. Gandini (2019, p.19-20) ressalta que "o desenho, a pintura e o uso de todas as linguagens são experiências e explorações da vida, dos sentidos e dos significados. São uma expressão de urgências, desejos, reafirmações, pesquisa, hipóteses, reajustes, construções e invenções."

Ao combinar práticas artísticas, investigação científica e exploração lúdica, o ateliê de Reggio Emilia contribui para o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo sua autonomia, capacidade de resolução de problemas, expressão criativa e protagonismo no processo de aprendizagem.

ESPAÇOS EDUCATIVOS E INTERAÇÃO COM A COMUNIDADE

A abordagem de Reggio Emilia valoriza o espaço educativo não apenas como um local físico, mas como elemento pedagógico capaz de influenciar a aprendizagem, a expressão e a interação social das crianças. Os educadores falam do espaço como um "container" que favorece a exploração, a experimentação e a colaboração, mas também como

um espaço que contém mensagens educacionais e estímulos para a construção do conhecimento (Gandini, 2016, p.139). Nesse sentido, o ambiente escolar é cuidadosamente planejado para oferecer múltiplas possibilidades de interação, refletindo a estética, a funcionalidade e a criatividade, incentivando a criança a investigar, observar e interpretar o mundo ao seu redor.

O vínculo com a comunidade é outro aspecto central na pedagogia reggiana. Puglisi (2020, p.1) destaca que "as escolas municipais de Reggio Emilia são modeladas de acordo com as grandes famílias e comunidades [...] as crianças permanecem com o mesmo professor durante os três anos do programa possibilitando que pais e professores formem relacionamentos fortes e estáveis uns com os outros." O autor acredita que a escola em Reggio Emilia prioriza relações estáveis e duradouras entre crianças, professores e famílias, reconhecendo que essas conexões são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Gomes (2012, p.1) observa que "essa vocação é tão forte que, agora mesmo, quem visita Reggio Emilia encontra parte da ciclovia da cidade e a cortina do teatro municipal enfeitadas com desenhos feitos por crianças das escolas locais, o que reforça o vínculo com a comunidade."

A disposição do espaço e a interação com a comunidade possibilitam que a criança experimente de forma significativa conceitos de cidadania, cooperação e responsabilidade social. Bruner (2016, p.17) ressalta que "em Reggio, é possível conhecer uma rara forma de gentileza, uma forma preciosa de respeito recíproco", evidenciando que o cuidado, o respeito e a valorização da individualidade são princípios estruturantes na organização dos espaços e nas relações pedagógicas.

Ao integrar ambientes físicos cuidadosamente planejados, materiais expressivos e interação com a comunidade, a pedagogia de Reggio Emilia cria contextos de aprendizagem ricos, que estimulam a autonomia, o protagonismo infantil e a construção coletiva do conhecimento.

PAPEL DO EDUCADOR E METODOLOGIAS DE ENSINO

Na abordagem de Reggio Emilia, o educador não é apenas transmissor de conhecimento, mas mediador, observador e facilitador do processo de aprendizagem. Malaguzzi (2016, p.95-96) ressalta que "quanto mais confiam em nós e nos veem como fonte de recursos, mais nos auxiliam. Todas essas ofertas, mescladas com o que nós próprios trazemos à situação, formam um capital muito agradável de recursos." Nesse sentido, o educador atua em parceria com a criança, estimulando sua capacidade de investigar, refletir, experimentar e construir significados.

A prática pedagógica reggiana enfatiza a importância da escuta e da observação atentas. Rinaldi (2016, p.235) questiona: "Como podemos ajudar as crianças a encontrarem significado no que fazem, no que encontram e no que vivenciam? E como podemos fazer isso para nós mesmos?", ou seja, educar não é apenas ensinar conteúdos, mas ajudar a construir sentido, tanto para a criança quanto para nós mesmos, fortalecendo relações, aprendizagem e compreensão do mundo.

Além disso, os educadores trabalham em equipe multidisciplinar, articulando saberes diversos para atender às múltiplas linguagens das crianças. Gomes (2012, p.1) destaca que, segundo a abordagem Reggiana, os grupos devem ser acompanhados por profissionais capacitados a atuar com diferentes formas de expressão, incluindo a presença do atelierista, especialista em linguagens artísticas.

Além de suas funções pedagógicas, o educador participa da construção de relações significativas com famílias e comunidade, favorecendo um contexto educativo que ultrapassa os limites da escola.

Gandini (2016, p.316) afirma que "ao longo dos anos, os educadores de Reggio desenvolveram uma filosofia baseada em uma parceria entre crianças, professores, pais, coordenadores educacionais e a comunidade." A filosofia reforça a importância da criança no centro do processo educativo e a aprendizagem contextualizada, promovendo um ambiente de participação, colaboração e construção do conhecimento.

A metodologia aplicada privilegia projetos, investigação, experiências práticas e a utilização diversificada de materiais expressivos, promovendo a integração entre teoria e prática, experimentação e reflexão. Como observa Malaguzzi (2016, p.75), "a validação do trabalho prático do professor é o único livro didático com o qual podemos contar para nos ajudar a desenvolver as nossas reflexões educacionais.". Nesse processo, o educador aprende simultaneamente ao ensinar, aprimorando suas práticas por meio da observação, da escuta e da interação com as crianças.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, orientada pelo objetivo de compreender a abordagem pedagógica de Reggio Emilia e o conceito das Cem Linguagens das Crianças. Esse tipo de pesquisa permite analisar fenômenos complexos da prática educativa, considerando o contexto social, cultural e histórico no qual se desenvolvem.

A investigação fundamenta-se na revisão bibliográfica, utilizando obras clássicas e contemporâneas sobre Reggio Emilia, Loris Malaguzzi e a pedagogia reggiana, incluindo livros, artigos acadêmicos e relatos de experiências práticas. Entre as fontes analisadas, destacam-se os textos de Edwards, Gandini e Forman (2016), Malaguzzi (2016), Schwall (2019), Puglisi (2020), Bruner (2016), Rinaldi (2016), Cooper (2016) e Gomes (2012). Essas referências fornecem um panorama consistente das práticas, conceitos e resultados da abordagem, permitindo a construção de uma síntese crítica e reflexiva sobre seus princípios.

A pesquisa também adotou análise documental, considerando registros, relatos e experiências pedagógicas, de forma a compreender como os conceitos teóricos se traduzem em práticas educacionais. Foram examinadas questões como a função do ateliê, o papel dos educadores, a organização dos espaços educativos, a interação com a comunidade e a aplicação das Cem Linguagens das Crianças no cotidiano escolar.

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de capturar a riqueza dos processos pedagógicos, a complexidade das interações entre crianças, educadores e ambiente, e os efeitos da prática educativa sobre o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, a metodologia permite não apenas descrever as características da pedagogia Reggio Emilia, mas também interpretar suas implicações para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e criativo das crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da abordagem pedagógica de Reggio Emilia evidencia que suas práticas promovem o desenvolvimento integral da criança, articulando múltiplas dimensões: cognitiva, social, emocional e criativa. Um dos resultados centrais refere-se à valorização das Cem Linguagens das Crianças, que permite às crianças explorar diferentes formas de expressão, comunicar-se, investigar e construir significado sobre o mundo.

O ateliê emerge como um espaço-chave nesse processo. Malaguzzi (2016, p.95-96) ressalta que a confiança entre crianças e educadores potencializa a participação ativa dos pequenos, e Gandini (2019, p.19-20) observa que experiências como desenho, pintura e manipulação de materiais permitem a investigação, a experimentação e a expressão de hipóteses, desejos e descobertas. Schwall (2019, p.46) complementa que os materiais atuam como linguagens expressivas, abrindo oportunidades para soluções criativas e individuais.

Gandini (2016) destaca que os ambientes funcionam como "terceiro professor", carregados de estímulos que incentivam exploração e descobertas. Puglisi (2020, p.1) evidencia ainda que a aproximação da escola com a comunidade fortalece vínculos sociais e estimula o senso de pertencimento, responsabilização e participação das crianças em atividades coletivas.

A escuta atenta permite compreender os significados atribuídos pelas crianças às suas ações e experiências. A equipe multidisciplinar, incluindo o atelierista, possibilita trabalhar com diferentes linguagens e potencialidades, adaptando o ensino aos interesses e necessidades individuais.

Assim, a pedagogia reggiana demonstra que ambientes planejados, práticas criativas e participação comunitária são fundamentais para a construção de conhecimento significativo, fortalecendo a capacidade da criança de investigar, expressar-se, cooperar e desenvolver autonomia. Esses resultados evidenciam que o modelo de Reggio Emilia não apenas promove competências cognitivas, mas também favorece valores sociais, afetivos e culturais, consolidando a criança como protagonista de sua aprendizagem.

Contudo, a análise também evidencia que os resultados observados em Reggio Emilia estão profundamente vinculados ao contexto sociopolítico em que a experiência se consolidou. A forte participação comunitária, o investimento público contínuo e a autonomia pedagógica são fatores determinantes para o sucesso da proposta.

Assim, ao refletir sobre sua aplicação em outras realidades, especialmente no contexto brasileiro, torna-se necessário considerar limitações como infraestrutura precária, formação docente insuficiente e políticas educacionais instáveis. A pedagogia reggiana inspira práticas transformadoras, mas sua efetividade depende de condições institucionais que sustentem a escuta, o planejamento coletivo e o trabalho interdisciplinar.

Portanto, mais do que um modelo fechado, Reggio Emilia pode ser compreendida como uma perspectiva ética e política de infância, que exige compromisso coletivo e reflexão constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da abordagem pedagógica de Reggio Emilia evidencia que se trata de uma experiência educacional profundamente comprometida com a valorização da infância, reconhecendo a criança como sujeito competente, criativo e capaz de construir conhecimento por meio de múltiplas linguagens. A teoria das Cem Linguagens das Crianças, idealizada por Loris Malaguzzi, amplia a compreensão de aprendizagem ao integrar expressão, investigação, interação social e sensibilidade estética como dimensões inseparáveis do desenvolvimento infantil.

A análise realizada ao longo deste artigo permite compreender que a potência da pedagogia reggiana não está apenas em suas práticas visíveis — como o ateliê ou a organização dos espaços —, mas sobretudo em sua concepção ética e política de infância. Ao colocar a escuta no centro do processo educativo, a abordagem propõe uma ruptura com modelos tradicionais de ensino, deslocando o foco da transmissão de conteúdos para a construção compartilhada de significados.

Observa-se que os ambientes planejados intencionalmente, concebidos como "terceiro professor", e a presença do atelierista fortalecem a investigação, a criatividade e a autonomia infantil. Entretanto, também se evidencia que tais práticas estão profundamente vinculadas a um contexto histórico, cultural e estrutural específico, marcado por investimento público, formação docente contínua e participação comunitária ativa.

Nesse sentido, torna-se necessário reconhecer que a implementação da abordagem em outros contextos exige reflexão crítica e adequação às realidades locais. Sem condições estruturais, formação consistente e tempo institucional para planejamento e documentação pedagógica, há o risco de reduzir a proposta a elementos estéticos ou a práticas isoladas, esvaziando seus fundamentos filosóficos.

Assim, mais do que um modelo a ser reproduzido, Reggio Emilia apresenta-se como uma perspectiva inspiradora que convida educadores a repensarem suas práticas à luz do protagonismo infantil, da escuta sensível e da construção coletiva do conhecimento. Sua contribuição para a educação infantil reside na possibilidade de transformar o olhar sobre a criança e sobre o papel do educador, promovendo uma educação mais democrática, investigativa e culturalmente situada.

Dessa forma, conclui-se que a pedagogia reggiana oferece referenciais consistentes para o fortalecimento da educação infantil contemporânea, desde que compreendida como princípio orientador e não como fórmula pronta, exigindo compromisso ético, formação contínua e reflexão permanente sobre a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRUNER, J. Prefácio - Reggio: Uma cidade de gentileza, curiosidade e imaginação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança:** A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 17-18.

COOPER, M. A beleza é uma forma de conhecimento. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança:** A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Vol. 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. (Orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

GOMES, P. **As 100 linguagens das crianças**. Educação e território, 2012. Disponível em: https://educacaoeterritorio.org.br/arquivo/as-100-linguagens-das-criancas/. Acesso em: 24 set. 2025.

MALAGUZZI, L. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (1999). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PUGLISI, A. J. As Cem Linguagens da Criança" Parte I: Pontos de Partida. **Recanto das Letras**, 2020. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/resenhasdelivros/7091882. Acesso em: 23 set. 2025.

RINALDI, C. A Pedagogia da escuta: A perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

SCHWALL, C. A gramática dos materiais. In: GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. (Orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cláudia Reolo da Silva Ferreira[1]

RESUMO: Este artigo discute o brincar como eixo estruturante do currículo na Educação Infantil, compreendendo-o como prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e documental, fundamentada em autores da pedagogia da infância, da psicologia do desenvolvimento e da teoria histórico-cultural, além da análise de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). A metodologia consistiu na análise crítica de produções teóricas e normativas, buscando compreender o papel do brincar na organização curricular e nas práticas pedagógicas. Os resultados indicam que o brincar favorece aprendizagens significativas, promove a autonomia, fortalece as interações sociais e contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor. Conclui-se que reconhecer o brincar como eixo estruturante do currículo implica superar concepções assistencialistas e escolarizantes, garantindo práticas pedagógicas intencionais e coerentes com os direitos de aprendizagem da criança.

Palavras-chave: Aprendizagem. Brincar. Currículo. Desenvolvimento integral. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui o primeiro nível da educação básica e tem como princípio fundamental reconhecer a criança como sujeito de direitos, agente ativo na construção de seu conhecimento e produtora de cultura. Nesse contexto, o brincar emerge como elemento central, não apenas como atividade recreativa, mas como linguagem própria da infância, capaz de articular dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras do desenvolvimento infantil. Considerar o brincar como eixo estruturante do currículo implica reconhecer a criança como protagonista de seu aprendizado, capaz de interpretar, experimentar e transformar o mundo ao seu redor.

Historicamente, o brincar foi frequentemente subestimado nas práticas pedagógicas, sendo associado a momentos de lazer ou à ocupação do tempo livre, sem valor educativo explícito. Essa perspectiva utilitarista e fragmentada contrasta com estudos contemporâneos, os quais evidenciam a dimensão pedagógica do brincar, ressaltando sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Pesquisadores da pedagogia da infância e da psicologia do desenvolvimento destacam que, por meio do brincar, a criança constrói significados, elabora experiências simbólicas e socializa-se, consolidando competências essenciais para sua formação. (Kishimoto, 2010; Brougère, 1998; Vygotsky, 1984).

1 Graduada em Biologia pela Universidade Camilo Castelo Branco e em Pedagogia pela Universidade Guarulhos. Pós-graduação em Educação Especial: Área - Deficiência Auditiva/Surdez Para Professores do Ensino Fundamental e Médio. Professora de Educação Básica II, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, SEDUC. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.
Email: caureolo@gmail.com

A normatização da Educação Infantil no Brasil, por meio de documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reflete o reconhecimento do brincar como prática pedagógica legítima. Tais documentos estabelecem que as interações, as experiências lúdicas e as brincadeiras devem constituir eixos estruturantes da organização curricular, articulando o desenvolvimento integral da criança com o planejamento e a avaliação das experiências pedagógicas. Assim, o currículo da Educação Infantil deve integrar de forma intencional e planejada o brincar, evitando sua redução a momentos esporádicos ou secundários.

Apesar do consenso teórico e normativo, na prática escolar, observa-se uma persistência de abordagens fragmentadas, em que o brincar é muitas vezes subordinado a objetivos acadêmicos precoces ou tratado como atividade meramente compensatória. Essa realidade evidencia a necessidade de refletir sobre concepções pedagógicas, sobre a formação docente e sobre a organização do tempo e do espaço na escola, de modo a garantir experiências que respeitem os ritmos, interesses e potencialidades das crianças.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar o brincar como elemento estruturante do currículo na Educação Infantil, destacando suas implicações para a construção de práticas pedagógicas intencionais e significativas. Ao integrar referências teóricas e normativas, pretende-se discutir a centralidade do brincar no desenvolvimento integral da criança, evidenciando sua relevância para a organização curricular, a mediação docente e a construção de aprendizagens que respeitem os direitos da infância.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, direcionada à análise crítica das concepções teóricas e normativas relacionadas ao brincar na Educação Infantil. A abordagem qualitativa possibilita compreender as múltiplas dimensões do brincar, ao considerar os seus aspectos pedagógicos, culturais, sociais e afetivos, bem como o seu papel na estruturação do currículo. Essa perspectiva permite um aprofundamento analítico que transcende a descrição superficial das práticas, evidenciando relações entre teoria, política educacional e práticas pedagógicas.

O levantamento bibliográfico contemplou autores que investigam o brincar, o currículo e o desenvolvimento infantil, como Kishimoto (2010), Vygotsky (1984), Brougère (1998), Barbosa (2006) e Kramer (1995). Esses referenciais teóricos fornecem bases para compreender o brincar como prática cultural, pedagógica e social, que permitem analisar suas potencialidades para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social das crianças. A escolha desses autores busca articular diferentes perspectivas como, histórico-cultural, psicológica e pedagógica de modo a construir um panorama abrangente sobre a importância do brincar no contexto da Educação Infantil.

Paralelamente, realizou-se análise documental de legislações e documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil, incluindo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo dessa análise foi identificar como o brincar é conceituado e estruturado nas orientações oficiais, bem como compreender sua articulação com direitos de aprendizagem, objetivos curriculares e organização das práticas pedagógicas.

A análise dos dados ocorreu por meio de abordagem interpretativa, articulando as concepções teóricas aos preceitos normativos, de modo a evidenciar convergências, lacunas e desafios na efetivação do brincar como eixo curricular. Esse procedimento permitiu identificar como as práticas pedagógicas podem ser orientadas por uma intencionalidade pedagógica que valorize o brincar, superando abordagens fragmentadas, utilitaristas ou assistencialistas. Além disso, possibilitou refletir sobre a coerência entre teoria, currículo oficial e prática docente, destacando os elementos necessários para a promoção do desenvolvimento integral da criança.

Por fim, a metodologia adotada contribuiu para a construção de subsídios teóricos e práticos para a formação docente e para a organização curricular na Educação Infantil. Ao integrar análise bibliográfica e documental, este estudo busca oferecer um panorama crítico e fundamentado que evidencie a centralidade do brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, para destacar a sua relevância como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil, como prática pedagógica intencional, significativa e culturalmente situada.

CONCEPÇÕES DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar, na perspectiva da Educação Infantil, é concebido como prática central no desenvolvimento integral da criança, sendo muito mais do que uma atividade de lazer ou entretenimento. O brincar, configura-se como linguagem própria da infância, por meio da qual a criança interpreta o mundo, experimenta diferentes possibilidades de ação e constrói significados sobre si, e o ambiente social em que está inserida. Assim, compreender o brincar implica superar concepções espontaneístas, puramente recreativas ou utilitaristas, reconhecendo-o como prática intencional, cultural e pedagógica (Kishimoto, 2010; Brougère, 1998).

Segundo Kishimoto (2010), o brincar é estruturado por regras, significados e intencionalidade, o que evidencia sua dimensão cultural e social. Não se trata de uma atividade desordenada ou sem objetivo, mas de um processo em que a criança elabora hipóteses, constrói narrativas e negocia sentidos em interação com colegas, educadores e materiais didáticos. Dessa forma, o brincar potencializa aprendizagens cognitivas, linguísticas, motoras e socioemocionais, consolidando-se como ferramenta de expressão, comunicação e resolução de problemas.

A perspectiva histórico-cultural, destacada por Vygotsky (1984), reforça a importância do brincar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O autor argumenta que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, espaço no qual a criança pode realizar atividades mais complexas do que seria capaz de realizar isoladamente, desde que mediada por pares ou adultos. Nesse sentido, o brincar torna-se instrumento privilegiado para o avanço cognitivo e social, que permite que a criança internalize normas, valores e habilidades por meio da interação lúdica e simbólica.

Brougère (1998) complementa essa perspectiva ao enfatizar que o brincar é uma atividade socialmente construída, mediada pela cultura, pelos contextos e pelas relações de significação estabelecidas entre as crianças e seus interlocutores. A interação social durante o brincar favorece o desenvolvimento da identidade infantil, do senso de pertencimento e da capacidade de cooperação, elementos fundamentais para a construção de competências socioemocionais e cidadania desde os primeiros anos de vida. Assim, o brincar não é apenas um espaço de liberdade ou improviso, mas também um espaço de aprendizagem socialmente situado.

Portanto, compreender o brincar na Educação Infantil exige reconhecê-lo como prática pedagógica, social e cultural, integrada ao currículo e às práticas docentes. Ele deve permear todas as experiências propostas às crianças, articulando-se aos objetivos de aprendizagem, aos interesses individuais e coletivos, aos materiais e aos espaços educativos. Considerar o brincar como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil implica superar visões fragmentadas e conteudistas, com a valorização do potencial educativo das brincadeiras e reconhecimento da criança como sujeito ativo, criativo e produtora de cultura.

O BRINCAR E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A organização curricular na Educação Infantil deve assumir o brincar como eixo estruturante, articulando-o às diferentes experiências de aprendizagem e às práticas pedagógicas cotidianas. Um currículo centrado no brincar rompe com abordagens fragmentadas e conteudistas, nas quais o brincar é relegado a momentos esporádicos ou meramente recreativos, descolados da intencionalidade educativa. Ao

integrar o brincar à organização curricular, o currículo passa a refletir a complexidade do desenvolvimento infantil, respeitando os ritmos, interesses e necessidades das crianças, bem como sua capacidade de construir conhecimento de forma ativa e significativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) afirmam que as práticas pedagógicas devem ser planejadas a partir das interações e brincadeiras, garantindo experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança. Esse enfoque implica que os objetivos de aprendizagem não podem ser pensados isoladamente, mas devem emergir das experiências lúdicas e das relações sociais construídas no cotidiano escolar. O currículo da Educação Infantil, nesse sentido, deve ser compreendido como espaço de mediação entre a liberdade da criança e a orientação pedagógica do educador, articulando espontaneidade e intencionalidade educativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essa perspectiva ao definir direitos de aprendizagem que se concretizam por meio do brincar como, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A BNCC reconhece que o brincar permite à criança experimentar diferentes formas de interação com o mundo, desenvolver autonomia, expressar emoções e elaborar conceitos, tornando-se prática estruturante do currículo e não mera atividade complementar. Assim, o currículo deve garantir tempo, espaço e materiais adequados para que o brincar se realize de forma consistente e integrada às experiências pedagógicas.

Barbosa (2006) destaca que um currículo centrado no brincar respeita os tempos próprios da criança, suas curiosidades e formas de aprendizagem, promove experiências significativas e potencializadoras do desenvolvimento integral. A organização curricular deve considerar a diversidade cultural, os interesses individuais e coletivos e a necessidade de criar ambientes ricos em possibilidades de exploração, criatividade e interação social. Desse modo, o currículo deixa de ser apenas um documento formal e se torna instrumento de mediação da aprendizagem, em que o brincar desempenha papel estruturante, orientando a seleção de conteúdos, atividades e estratégias pedagógicas.

Por fim, compreender o brincar como eixo estruturante do currículo exige articulação entre teoria, prática e legislação, para garantir coerência entre os objetivos de aprendizagem, os princípios pedagógicos e as práticas cotidianas. Ele deve permear todas as dimensões da rotina escolar, integrando-se aos espaços, materiais, relações sociais e projetos pedagógicos, de modo que a aprendizagem da criança seja efetivamente significativa, intencional e alinhada aos direitos da infância. A centralidade do brincar no currículo, portanto, não se limita a valorizar a diversão, mas reconhece sua função pedagógica, social e cultural no desenvolvimento integral da criança.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DO BRINCAR

O professor desempenha função central na efetivação do brincar como eixo estruturante do currículo na Educação Infantil e assume o papel de mediador das experiências lúdicas por meio de planejamento, observação e intervenções intencionais. A mediação docente não se restringe à supervisão ou à garantia de segurança; ela exige compreensão dos significados presentes nas brincadeiras, identificação das potencialidades das crianças e organização de situações que promovam aprendizagens diversas, com atenção aos interesses individuais e coletivos.

Kramer (1995) destaca que o professor deve reconhecer o brincar como prática pedagógica legítima, que supere as concepções escolarizantes ou assistencialistas que reduzem o lúdico a mero passatempo. Essa postura exige sensibilidade pedagógica, capacidade de observar e interpretar os jogos e interações infantis, bem como competência para planejar estratégias que ampliem o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. O professor, nesse contexto, torna-se articulador entre a liberdade da criança e a intencionalidade educativa do currículo.

A mediação do brincar envolve a organização intencional de ambientes com materiais

diversificados e espaços que favoreçam exploração, criatividade e interação social. Cabe ao professor propor desafios compatíveis com o desenvolvimento das crianças, de modo a ampliar experiências relacionadas à resolução de problemas, cooperação, autonomia e expressão simbólica. Essa prática exige planejamento, escuta atenta e sensibilidade para ajustar propostas às necessidades individuais e coletivas do grupo.

A formação docente constitui elemento fundamental para que o brincar seja reconhecido como eixo estruturante do currículo. Quando o educador compreende o lúdico como linguagem própria da infância, consegue articular referenciais teóricos, documentos normativos e práticas cotidianas de forma coerente com os direitos das crianças. Pressões por resultados acadêmicos precoces e perspectivas de escolarização antecipada podem fragilizar essa compreensão, reduzindo o brincar à atividade instrumental. Por isso, é essencial que o professor sustente, em sua prática, o entendimento de que o brincar organiza experiências, produz cultura e promove desenvolvimento integral.

Desse modo, o papel do professor ultrapassa a simples condução de atividades lúdicas. Ele envolve o reconhecimento do brincar como linguagem da infância e como prática cultural que estrutura o currículo e orienta as interações. Ao assumir essa perspectiva, o educador assegura que o brincar seja vivido como experiência significativa e integradora, reafirmando a centralidade da infância e dos direitos da criança na Educação Infantil.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR

Embora o brincar seja reconhecido como eixo estruturante do currículo nos documentos oficiais, sua efetivação na Educação Infantil ainda enfrenta tensões no cotidiano escolar. Pesquisas na área indicam que práticas de antecipação da alfabetização e de sistematização precoce de conteúdos têm sido observadas em parte das instituições, especialmente nas turmas de Pré-Escola (BARBOSA, 2006; KRAMER, 1995). Estudos sobre a escolarização da infância apontam que, em alguns contextos, há priorização de atividades grafomotoras, fichas e exercícios repetitivos em detrimento de experiências lúdicas e exploratórias.

Outro desafio refere-se à compreensão limitada do brincar como prática pedagógica estruturante. Pesquisas de Kramer (1995) e Barbosa (2006) evidenciam que, em determinados contextos, o brincar ainda é concebido como momento secundário da rotina ou como recurso didático para alcançar objetivos previamente definidos pelo adulto. Nesses casos, o lúdico perde sua dimensão cultural e simbólica e passa a ser instrumentalizado, reduzindo seu potencial formativo.

Apesar dessas tensões, experiências fundamentadas na pedagogia da infância e na perspectiva histórico-cultural demonstram que é possível integrar o brincar ao currículo de maneira consistente. Relatos de práticas em redes municipais que adotam projetos pedagógicos centrados nas culturas infantis indicam que a organização de ambientes diversificados, a escuta das crianças e o planejamento intencional favorecem aprendizagens significativas sem recorrer à antecipação de conteúdos formais. Nessas propostas, o brincar articula socialização, linguagem, pensamento simbólico e desenvolvimento emocional.

As possibilidades ampliam-se quando as instituições reconhecem a diversidade cultural, os interesses e os ritmos das crianças. Currículos que valorizam projetos investigativos, brincadeiras de faz de conta, exploração da natureza e múltiplas linguagens conseguem integrar diferentes campos de experiência sem fragmentar o cotidiano. Nessa perspectiva, o brincar não se opõe à aprendizagem; ao contrário, constitui o modo privilegiado pelo qual a criança constrói conhecimentos e participa da cultura.

Assim, enfrentar os desafios e fortalecer as possibilidades do brincar exige reflexão crítica sobre as concepções que orientam o trabalho pedagógico. Mais do que afirmar sua importância em termos normativos, é necessário sustentar práticas coerentes com os princípios da Educação Infantil. Reconhecer o brincar como eixo estruturante do currículo significa assegurar o direito de aprender por meio de experiências significativas, respeitando

a especificidade da infância e promovendo desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que o brincar constitui eixo estruturante do currículo na Educação Infantil, sendo essencial para o desenvolvimento integral da criança. Reconhecer o brincar como prática pedagógica intencional implica compreender que ele não é um momento isolado de lazer, mas uma linguagem própria da infância, capaz de articular dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras do desenvolvimento. Tal reconhecimento requer que o currículo e as práticas pedagógicas sejam organizados de forma integrada, respeitando os interesses, ritmos e potencialidades das crianças.

O brincar favorece aprendizagens significativas ao permitir que a criança construa conhecimentos de forma ativa, simbólica e criativa. Por meio das brincadeiras, desenvolvem-se habilidades cognitivas, linguísticas, motoras e socioemocionais, ao mesmo tempo em que a criança estabelece relações de cooperação, compartilha experiências e internaliza normas e valores culturais. Nesse sentido, o brincar não apenas complementa a aprendizagem, mas constitui instrumento privilegiado de mediação pedagógica, promove a autonomia e a construção da identidade infantil (Kishimoto, 2010; Vygotsky, 1984).

Ademais, o papel do professor revela-se central para a efetivação do brincar como eixo curricular. A mediação docente exige sensibilidade, planejamento e formação adequada para interpretar os significados das brincadeiras, intervir de forma intencional e organizar espaços e materiais que favoreçam a exploração e a criatividade. A formação docente e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas são, portanto, elementos fundamentais para garantir que o brincar se constitua como experiência educativa significativa e coerente com os direitos da criança.

Apesar dos avanços normativos e teóricos, a implementação do brincar de forma integrada ao currículo ainda enfrenta desafios significativos. Pressões por resultados acadêmicos precoces, concepções excessivamente formalistas ou conteudistas e a fragmentação das experiências pedagógicas podem comprometer seu potencial educativo e restringir o desenvolvimento integral da criança. A superação desses desafios exige mudanças estruturais e culturais nas instituições de Educação Infantil, com a construção de currículos flexíveis, investimento em formação docente continuada e consolidação de práticas pedagógicas que valorizem a centralidade do brincar. Essa perspectiva pressupõe a articulação entre teoria, política educacional e ação pedagógica.

Conclui-se, portanto, que reconhecer o brincar como eixo estruturante do currículo implica afirmar o direito da criança de aprender por meio do lúdico, de modo a assegurar seu desenvolvimento integral e fortalecer autonomia, identidade, criatividade e habilidades sociais. O brincar, quando intencionalmente integrado ao currículo, transforma-se em estratégia pedagógica potente, capaz de orientar experiências significativas, consolidar aprendizagens e contribuir para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria. Carmem. Silveira. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

LETRAMENTO MATEMÁTICO: DESENVOLVENDO A COMPREENSÃO E A APLICAÇÃO COTIDIANA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Denise Teixeira Santos Menezes[1]

RESUMO: Este artigo analisa, sob perspectiva teórica e pedagógica, o papel dos jogos e das brincadeiras no ensino de Matemática, destacando sua relevância para a construção de aprendizagens significativas, para o desenvolvimento cognitivo e para a formação integral dos estudantes. Fundamentado em autores clássicos e contemporâneos da educação, o estudo discute os aportes do lúdico como estratégia didática, suas implicações para a mediação pedagógica, os impactos na motivação e no engajamento discente, bem como suas contribuições para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. A partir de uma abordagem crítica e reflexiva, o texto articula fundamentos epistemológicos, psicológicos e didáticos, defendendo que a inserção sistemática de jogos e brincadeiras no ensino de Matemática potencializa a compreensão conceitual, favorece a resolução de problemas, promove a autonomia intelectual e fortalece vínculos afetivos com o saber matemático. Conclui-se que o trabalho pedagógico pautado em práticas lúdicas, quando intencional e planejado, constitui-se como uma estratégia potente para qualificar os processos de ensino e aprendizagem, sobretudo nos anos iniciais da escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento matemático. Resolução de problemas. Ludicidade. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O ensino de Matemática, historicamente marcado por práticas pedagógicas de caráter transmissivo, mecânico e frequentemente descontextualizado, tem enfrentado desafios persistentes no que se refere à motivação discente, à compreensão conceitual e à construção integrada dos conhecimentos matemáticos. Tais desafios manifestam-se, sobretudo, nos anos iniciais da escolarização, etapa decisiva para a formação das bases do pensamento lógico-matemático. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, de modo a superar abordagens centradas na repetição de procedimentos e a promover experiências de aprendizagem que articulem significado, participação ativa e relação com o cotidiano dos estudantes.

A incorporação de jogos e brincadeiras no ensino de Matemática apresenta-se como uma alternativa pedagógica consistente para responder a essas demandas, na medida em que possibilita a integração entre cognição, emoção, interação social e engajamento. Ao inserir o lúdico no processo educativo, o ensino matemático amplia suas possibilidades formativas, favorecendo a exploração, a investigação e a resolução de problemas em contextos que estimulam a curiosidade e a participação ativa dos alunos. Assim, o jogo deixa de ser compreendido apenas como recurso motivacional e passa a assumir estatuto de estratégia didática com intencionalidade pedagógica.

A ludicidade, entendida como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, encontra sólido respaldo em diferentes correntes teóricas da

1 Formada no Magistério CEFAM Guarulhos; Pós-graduada em Psicopedagogia e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos,UNG; Licenciatura em Geografia pelo Centro Universitário Cidade Verde. Professora de Educação Básica na Prefeitura de Municipal Guarulhos,PMG e Professora de Educação Infantil,PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

psicologia e da educação. Para Jean Piaget, o jogo configura-se como uma forma privilegiada de assimilação da realidade, por meio da qual a criança reorganiza esquemas mentais e avança em seus processos cognitivos, especialmente no que se refere à construção das estruturas lógicas do pensamento (PIAGET, 1978, p. 157). Nessa perspectiva, o brincar não é uma atividade secundária, mas um elemento fundamental para o desenvolvimento intelectual.

De modo complementar, a abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky atribui ao brincar um papel central na constituição das funções psicológicas superiores. Para o autor, as situações lúdicas criam zonas de desenvolvimento proximal, nas quais a criança, mediada pela linguagem e pela interação social, é capaz de operar em níveis de pensamento mais complexos do que aqueles alcançados de forma isolada (VYGOTSKY, 2007, p. 122). Essa concepção reforça a potência dos jogos e brincadeiras como espaços de aprendizagem compartilhada e de construção de significados.

No campo específico da educação matemática, pesquisas contemporâneas evidenciam que práticas lúdicas, quando planejadas de forma intencional e articuladas aos objetivos de aprendizagem, contribuem significativamente para a compreensão conceitual, para o desenvolvimento do raciocínio lógico e para a construção de atitudes positivas em relação à Matemática. Conforme destacam Kátia Stocco Smole, Diniz e Cândido, os jogos ampliam as possibilidades de exploração, argumentação e investigação matemática, favorecendo a participação ativa dos estudantes e a atribuição de sentido aos conceitos trabalhados (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007, p. 23).

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar, de forma aprofundada e articulada, as contribuições dos jogos e das brincadeiras no ensino de Matemática, discutindo seus fundamentos teóricos, suas implicações pedagógicas e seus impactos nos processos de aprendizagem. Para tanto, o texto organiza-se em cinco tópicos de desenvolvimento, seguidos das considerações finais, buscando estabelecer relações consistentes entre teoria e prática educativa, com vistas à construção de um ensino de Matemática mais significativo, contextualizado e formativo.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

O letramento matemático é uma habilidade que permite aos indivíduos compreenderem e usarem a matemática de forma crítica e consciente no dia a dia. Para os alunos do Ensino Fundamental, essa habilidade é vital, pois oferece a base para o desenvolvimento de competências mais complexas. É importante que o conceito de letramento matemático não seja confundido com a capacidade de realizar operações aritméticas isoladamente. Ao contrário, ele inclui uma série de competências que envolvem a interpretação de dados, a formulação de problemas e a tomada de decisões.

O reconhecimento do jogo como elemento estruturante do desenvolvimento infantil remonta às contribuições clássicas da psicologia e da pedagogia, que compreendem o brincar como dimensão constitutiva dos processos cognitivos, sociais e afetivos. No campo educacional, essa compreensão desloca o jogo da condição de atividade acessória para o estatuto de prática formativa, capaz de favorecer a construção de conhecimentos complexos quando integrada de modo intencional ao ensino, especialmente no âmbito da Educação Matemática.

> [...], o jogar pode ser visto como uma das bases sobre a qual desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente. Entendemos que a dimensão lúdica envolve desafio, surpresa, possibilidade de fazer novo, de querer superar os obstáculos iniciais e o incômodo por não controlar todos os resultados. Esse aspecto lúdico faz do jogo um contexto natural para o surgimento de situações problema cuja superação exige do jogador alguma aprendizagem e certo esforço na busca para sua solução (SMOLE; DINIZ; CÂND, 2007, p. 12).

Na perspectiva construtivista de Jean Piaget, o jogo configura-se como uma atividade de assimilação funcional, por meio da qual a criança incorpora a realidade aos seus esquemas mentais, reorganizando-os progressivamente. Para o autor, ao jogar, a criança não apenas reproduz ações, mas reconstrói cognitivamente a realidade, avançando na formação de estruturas lógico-matemáticas cada vez mais elaboradas (PIAGET, 1978, p. 159). Dessa forma, o jogo assume função central no desenvolvimento

intelectual, especialmente nos processos de classificação, seriação e conservação, fundamentais à aprendizagem matemática.

Complementarmente, a abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky amplia essa compreensão ao enfatizar o caráter social e mediado do brincar. Segundo o autor, o jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança, por meio da interação com o outro e do uso de signos e linguagem, realiza operações cognitivas que ultrapassam suas capacidades imediatas (VYGOTSKY, 2007, p. 127). No contexto da Matemática, essa mediação favorece a construção de significados, o desenvolvimento do pensamento abstrato e a internalização de conceitos que emergem inicialmente em situações sociais compartilhadas.

No campo específico da Educação Matemática, o lúdico assume contornos didático-pedagógicos próprios, ao possibilitar a vivência de situações-problema em contextos desafiadores e significativos. Conforme destacam Kátia Stocco Smole, Maria Ignez Diniz e Patrícia Cândido, os jogos favorecem a elaboração de estratégias, o raciocínio lógico, a argumentação e a validação de procedimentos matemáticos, deslocando o ensino da lógica da repetição mecânica para uma perspectiva investigativa e reflexiva (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007, p. 45). Nessa abordagem, o erro passa a ser compreendido como parte constitutiva do processo de aprendizagem, estimulando a análise e a revisão de hipóteses.

A contribuição de Tizuko Morchida Kishimoto reforça a necessidade de intencionalidade pedagógica na integração entre jogo e ensino. Para a autora, o jogo educativo deve articular prazer, desafio e objetivos didáticos claramente definidos, de modo que a atividade lúdica não se esgote no entretenimento, mas promova aprendizagens contextualizadas e cognitivamente relevantes (KISHIMOTO, 2011, p. 37). Assim, o papel do professor torna-se central na mediação, seleção e organização das situações lúdicas.

Do ponto de vista epistemológico, a aprendizagem matemática envolve processos complexos de abstração, generalização e formalização, que podem ser potencializados por meio de experiências lúdicas. Sérgio Lorenzato argumenta que a manipulação de materiais concretos, frequentemente presente nos jogos, favorece a construção de conceitos abstratos ao estabelecer relações entre o concreto, o representacional e o simbólico (LORENZATO, 2010, p. 68). Essa mediação contribui para a compreensão de ideias matemáticas fundamentais, especialmente nos anos iniciais da escolarização.

Dessa forma, os fundamentos teóricos do lúdico na Educação Matemática evidenciam que o jogo constitui uma prática pedagógica potente quando articulada a um planejamento didático consciente e fundamentado. Ao integrar teoria, prática e reflexão, o uso intencional do lúdico possibilita que o ensino da Matemática ultrapasse a mera transmissão de conteúdos, promovendo aprendizagens mais profundas, significativas e duradouras, alinhadas às necessidades formativas das crianças e às demandas contemporâneas da educação escolar.

JOGOS, BRINCADEIRAS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento cognitivo, especialmente nos anos iniciais da escolarização, é profundamente influenciado pelas experiências lúdicas vivenciadas pelas crianças, uma vez que essas experiências mobilizam processos mentais complexos associados à construção do conhecimento. No campo da aprendizagem matemática, o jogo assume papel estruturante ao favorecer a experimentação, a ação reflexiva e a reorganização contínua dos esquemas cognitivos. Conforme destaca Jean Piaget, o jogo possibilita a construção do pensamento lógico por meio da assimilação e acomodação, processos nos quais a criança testa hipóteses, enfrenta desequilíbrios cognitivos e reconstrói suas formas de pensar (PIAGET, 1978, p. 173).

> A criança absorve o conhecimento lógico matemático por um meio de construção que se dá de dentro para fora, em relação com o ambiente físico e social, e não por internalização, de fora para dentro, mas sim por intermédio de participação social e por meio da comunicação (KAMII, 1990, p. 177).

Nesse sentido, os jogos matemáticos configuram-se como situações didáticas que demandam operações mentais fundamentais, tais como análise, comparação, classificação, seriação, correspondência e quantificação. Ao se envolverem em atividades lúdicas, os estudantes mobilizam conhecimentos prévios e são desafiados a elaborar e reformular estratégias para alcançar determinados objetivos. Segundo Kátia Stocco Smole, Maria Ignez Diniz e Patrícia Cândido, o ato de jogar promove a construção progressiva de significados matemáticos, na medida em que os alunos formulam hipóteses, testam procedimentos, avaliam resultados e justificam suas escolhas, desenvolvendo raciocínio lógico e argumentação (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007, p. 41).

A perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky amplia essa análise ao ressaltar que, no contexto do jogo, a criança é conduzida a operar em níveis mais elevados de pensamento. Para o autor, a situação lúdica exige planejamento, antecipação de ações, controle de impulsos e atenção voluntária, habilidades cognitivas que se encontram em processo de desenvolvimento e que são fundamentais para a resolução de situações-problema em Matemática (VYGOTSKY, 2007, p. 131). Assim, o jogo cria condições favoráveis para a ampliação da autonomia intelectual e para a internalização de operações mentais mais complexas.

Além disso, os jogos e as brincadeiras contribuem de forma significativa para o desenvolvimento de funções cognitivas como memória, atenção e concentração, frequentemente apontadas como fragilidades no processo de aprendizagem matemática. De acordo com Sérgio Lorenzato, atividades lúdicas bem estruturadas favorecem a consolidação de conceitos matemáticos ao promoverem uma repetição significativa, ancorada na reflexão e na compreensão, e não na simples memorização mecânica de procedimentos (LORENZATO, 2010, p. 74).

A dimensão simbólica inerente às brincadeiras também desempenha papel relevante na construção do pensamento abstrato. Ao brincar, a criança atribui significados a objetos, regras e situações, desenvolvendo a capacidade de representação simbólica, essencial para a compreensão dos sistemas de notação e dos símbolos matemáticos. Conforme assinala Tizuko Morchida Kishimoto, o brincar possibilita a transição do concreto para o abstrato, ao permitir que a criança opere mentalmente com representações, antecipando ações e resultados (KISHIMOTO, 2011, p. 59).

Os jogos e as brincadeiras configuram-se como mediadores privilegiados do desenvolvimento cognitivo no ensino de Matemática, ao integrarem aspectos intelectuais, afetivos e sociais do processo de aprendizagem. Ao articular ludicidade, desafio e reflexão, o ensino de Matemática amplia suas possibilidades formativas, promovendo experiências educativas que favorecem a construção progressiva do pensamento matemático e o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para a aprendizagem escolar.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA

A utilização de jogos e brincadeiras como estratégia didática no ensino de Matemática pressupõe planejamento rigoroso, intencionalidade pedagógica e clareza quanto aos objetivos de aprendizagem a serem alcançados. Longe de se constituírem como atividades acessórias ou meramente recreativas, as práticas lúdicas demandam organização didática capaz de articular conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de forma integrada. Nesse sentido, Kátia Stocco Smole e Maria Ignez Diniz enfatizam que o jogo, quando inserido de modo sistemático no planejamento docente, deve favorecer a exploração de ideias matemáticas, a formulação de estratégias e a construção de significados, evitando que se reduza a um simples passatempo desprovido de intencionalidade formativa (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007, p. 52).

Nesse contexto, o planejamento pedagógico assume papel central, pois cabe ao professor selecionar jogos e brincadeiras que dialoguem com os conteúdos curriculares, com as necessidades cognitivas dos alunos e com as situações reais de

aprendizagem vivenciadas em sala de aula. A escolha criteriosa das atividades lúdicas permite criar ambientes desafiadores e instigantes, nos quais os estudantes são convidados a investigar, formular hipóteses e revisar procedimentos. Conforme destaca Sérgio Lorenzato, o uso intencional dos jogos possibilita compreender o erro como parte constitutiva do processo de aprendizagem, promovendo uma postura investigativa e reflexiva diante dos desafios matemáticos (LORENZATO, 2010, p. 81).

A mediação docente durante as atividades lúdicas revela-se igualmente fundamental para que o jogo cumpra sua função pedagógica. A atuação do professor como mediador implica observar, questionar, problematizar e orientar as ações dos alunos, favorecendo a construção progressiva de conceitos e procedimentos matemáticos. Sob a perspectiva histórico-cultural, Lev Vygotsky ressalta que a aprendizagem se efetiva de forma mais consistente quando há mediação qualificada, capaz de conduzir o estudante a níveis mais elevados de pensamento por meio da interação social e do uso da linguagem (VYGOTSKY, 2007, p. 134). No ensino de Matemática, essa mediação possibilita a ampliação das estratégias utilizadas pelos alunos e o aprofundamento da compreensão conceitual.

Além disso, o uso de jogos e brincadeiras contribui para a diversificação das metodologias de ensino, rompendo com práticas centradas exclusivamente na exposição oral e na repetição mecânica de exercícios. Ao introduzir diferentes formas de abordagem dos conteúdos, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e atende à heterogeneidade presente na sala de aula. Conforme destaca Tizuko Morchida Kishimoto, a diversidade de estratégias didáticas potencializa a aprendizagem ao considerar as diferentes formas de pensar, agir e aprender dos estudantes, favorecendo a inclusão e a participação ativa (KISHIMOTO, 2011, p. 72).

A avaliação das aprendizagens também pode ser ressignificada a partir do uso do lúdico como estratégia didática. Durante as atividades com jogos, o professor tem a oportunidade de observar processos cognitivos, estratégias adotadas, formas de argumentação e níveis de compreensão dos alunos. Segundo Patrícia Cândido, juntamente com Smole e Diniz, os jogos oferecem subsídios relevantes para uma avaliação formativa e contínua, pois permitem acompanhar o percurso de aprendizagem dos estudantes, indo além da verificação de resultados (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007, p. 59).

O lúdico quando compreendido e utilizado como estratégia didática, contribui para a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas, reflexivas e inclusivas no ensino de Matemática. Ao articular planejamento, mediação docente e avaliação formativa, os jogos e as brincadeiras favorecem aprendizagens matemáticas mais consistentes, significativas e alinhadas às necessidades cognitivas e formativas dos estudantes, especialmente nos anos iniciais da escolarização.

JOGOS, MOTIVAÇÃO E ENGAJAMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A motivação constitui um dos fatores mais determinantes para o sucesso da aprendizagem matemática, especialmente nos anos iniciais da escolarização, etapa em que se formam as bases das atitudes dos estudantes em relação à disciplina. Pesquisas no campo da psicologia educacional indicam que experiências escolares negativas, frequentemente associadas ao medo do erro, à excessiva cobrança por desempenho e à ausência de sentido nos conteúdos trabalhados, tendem a gerar ansiedade, desinteresse e rejeição à Matemática. Nesse contexto, os jogos e as brincadeiras emergem como estratégias pedagógicas capazes de ressignificar a relação dos alunos com o conhecimento matemático, promovendo envolvimento, curiosidade e disposição para aprender.

Do ponto de vista motivacional, ambientes de aprendizagem que valorizam o prazer intelectual, o desafio cognitivo e a cooperação favorecem o engajamento dos estudantes. Conforme destaca Evely Boruchovitch, práticas pedagógicas que consideram aspectos motivacionais e afetivos contribuem para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à aprendizagem, estimulando a persistência, a autorregulação e a crença na própria

capacidade de aprender (BORUCHOVITCH, 2009, p. 88). Os jogos, ao apresentarem desafios graduais e regras claras, criam condições favoráveis para que os alunos se sintam competentes e motivados a enfrentar situações matemáticas.

A dimensão afetiva inerente às atividades lúdicas desempenha papel central na aprendizagem, uma vez que emoção e cognição constituem processos indissociáveis. Na perspectiva histórico-cultural, Lev Vygotsky afirma que as experiências emocionais vivenciadas pelo sujeito influenciam diretamente a forma como os conhecimentos são internalizados e significados. Segundo o autor, situações de aprendizagem marcadas por envolvimento emocional positivo contribuem para a consolidação dos conceitos e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2007, p. 139). Nesse sentido, o caráter prazeroso do jogo favorece a criação de vínculos mais consistentes com os conteúdos matemáticos.

> O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração (VYGOTSKY, 2007, p. 119).

Além do aspecto individual, os jogos e as brincadeiras favorecem a interação social e o trabalho coletivo, elementos fundamentais para o engajamento dos estudantes. Ao participar de jogos matemáticos, os alunos aprendem a respeitar regras, negociar estratégias, cooperar com os colegas e lidar com frustrações, desenvolvendo habilidades socioemocionais essenciais para a convivência e para a aprendizagem escolar. Conforme destaca Tizuko Morchida Kishimoto, o brincar coletivo possibilita a construção de valores como solidariedade, empatia e responsabilidade, ao mesmo tempo em que promove a participação ativa e o sentimento de pertencimento ao grupo (KISHIMOTO, 2011, p. 85).

O engajamento promovido pelas atividades lúdicas reflete-se diretamente na participação dos alunos durante as aulas de Matemática. Estudos realizados por Kátia Stocco Smole, Maria Ignez Diniz e Patrícia Cândido, indicam que estudantes envolvidos em jogos matemáticos demonstram maior disposição para enfrentar desafios, discutir estratégias, justificar procedimentos e refletir sobre seus erros e acertos, elementos fundamentais para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento do raciocínio matemático (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007, p. 61).

Dessa forma, os jogos e as brincadeiras configuram-se como estratégias pedagógicas potentes para a promoção da motivação e do engajamento no ensino de Matemática. Ao integrarem prazer, desafio intelectual, interação social e reflexão, essas práticas contribuem para a criação de ambientes de aprendizagem mais acolhedores, participativos e estimulantes, nos quais a Matemática deixa de ser percebida como fonte de medo ou frustração e passa a ser vivenciada como campo de investigação, descoberta e construção de sentidos.

CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO

A construção do pensamento matemático constitui um processo complexo que envolve a articulação de diferentes operações cognitivas, tais como abstração, generalização, argumentação, validação de procedimentos e resolução de problemas. Nos anos iniciais da escolarização, esse processo demanda experiências pedagógicas que possibilitem à criança agir, refletir e atribuir significado às ideias matemáticas. Nesse contexto, os jogos assumem papel relevante ao criarem situações didáticas que exigem tomada de decisão, análise de estratégias e reflexão sobre resultados, favorecendo o desenvolvimento de estruturas cognitivas fundamentais à aprendizagem matemática.

De acordo com Sérgio Lorenzato, os jogos matemáticos contribuem para a compreensão conceitual ao promoverem a experimentação, a comparação e a identificação de regularidades, elementos centrais na construção do pensamento matemático (LORENZATO, 2010, p. 94). Ao manipular materiais, testar hipóteses e observar padrões, os alunos transitam do nível empírico para formas mais elaboradas de pensamento, estabelecendo relações entre ações concretas e representações simbólicas.

Nesse processo, os jogos favorecem a construção progressiva de significados matemáticos, uma vez que estimulam os estudantes a elaborarem estratégias próprias e a refletir sobre sua eficácia. Conforme destacam Kátia Stocco Smole, Maria Ignez Diniz e Patrícia Cândido, as atividades lúdicas estimulam o raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, especialmente quando os alunos são incentivados a explicar seus procedimentos, justificar escolhas e confrontar diferentes estratégias (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007, p. 73). Esse movimento fortalece a argumentação matemática e a compreensão dos conceitos envolvidos.

A dimensão investigativa presente nos jogos também contribui para a formação de atitudes intelectuais essenciais ao pensamento matemático. Sob a perspectiva histórico-cultural, Lev Vygotsky ressalta que a aprendizagem baseada na exploração, na descoberta e na interação social favorece a autonomia intelectual e a internalização dos conceitos, ao possibilitar que o estudante se aproprie progressivamente dos modos de pensar próprios da Matemática (VYGOTSKY, 2007, p. 142). Nos jogos, essa investigação manifesta-se na formulação de hipóteses, no controle de variáveis e na avaliação de resultados.

Além disso, os jogos matemáticos possibilitam a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem interdisciplinar que amplia o sentido dos conteúdos escolares. Ao integrar matemática, linguagem, conhecimentos do cotidiano e outras áreas do currículo, as atividades lúdicas favorecem a contextualização dos conceitos e sua aplicação em situações reais. Conforme argumenta Tizuko Morchida Kishimoto, práticas lúdicas integradas ampliam as possibilidades de aprendizagem ao relacionarem o conhecimento matemático a diferentes contextos culturais e sociais (KISHIMOTO, 2011, p. 91).

Por fim, a prática sistemática e intencional de jogos matemáticos contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de utilizar o conhecimento matemático como linguagem para interpretar, explicar e intervir na realidade. Segundo Kátia Stocco Smole, Maria Ignez Diniz e Patrícia Cândido, essa abordagem fortalece a compreensão da Matemática para além de procedimentos técnicos, reconhecendo-a como instrumento de pensamento, comunicação e transformação social (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007, p. 67). Assim, os jogos configuram-se como recursos pedagógicos potentes na construção do pensamento matemático, ao articular ação, reflexão e significado no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que os jogos e as brincadeiras se configuram como estratégias pedagógicas consistentes e relevantes para o ensino de Matemática, especialmente nos anos iniciais da escolarização. Ao integrarem dimensões cognitivas, afetivas e sociais do processo educativo, tais práticas possibilitam a construção de conhecimentos matemáticos com maior significado, ao mesmo tempo em que promovem o envolvimento ativo, a participação e o interesse dos estudantes pela aprendizagem.

A análise dos fundamentos teóricos que sustentam o uso do lúdico na educação matemática demonstra que os jogos não se restringem a recursos motivacionais, mas assumem estatuto de práticas didáticas com potencial formativo. Quando inseridos de maneira sistemática e planejada no trabalho docente, os jogos contribuem para a superação de abordagens tradicionais centradas na memorização mecânica e na repetição de procedimentos, favorecendo práticas investigativas, reflexivas e contextualizadas, nas quais o aluno é convidado a pensar, argumentar, validar estratégias e construir significados.

Nesse processo, o papel do professor revela-se central, uma vez que cabe a ele planejar, selecionar e mediar as situações lúdicas de modo coerente com os objetivos de aprendizagem. A mediação docente assegura que o jogo se constitua como espaço de aprendizagem intencional, no qual o erro é compreendido como parte do processo cognitivo e a reflexão é estimulada como caminho para o avanço conceitual. Assim, o professor atua

como organizador das experiências educativas, favorecendo a articulação entre ação, pensamento e sistematização dos conhecimentos matemáticos.

Além disso, os jogos e as brincadeiras contribuem de forma significativa para a formação integral dos estudantes, ao promoverem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e comunicativas. Ao vivenciarem situações lúdicas, os alunos fortalecem a autonomia intelectual, a cooperação, a capacidade de argumentação e a autoconfiança, construindo uma relação mais positiva e segura com a Matemática. Desse modo, conclui-se que os jogos e as brincadeiras, quando compreendidos como práticas pedagógicas intencionais e sistemáticas, configuram-se como instrumentos potentes para qualificar o ensino de Matemática, promovendo aprendizagens mais profundas, significativas e duradouras, alinhadas às demandas formativas da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, Evely. **A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Tradução de Regina de Assis. 11.ed. Campinas: Papirus, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZATO, Sergio. **Laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SMOLE, Katia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Cadernos do Mathema:** Jogos de matemática de 1º a 5º ano. São Paulo: Penso, 2007.

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

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

CONSEQUÊNCIAS DO ANALFABETISMO CIENTÍFICO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ANGOLANO. UM ESTUDO REALIZADO NA COMUNIDADE ACADÉMICA DO ISIA E DO IDERO – 2025/2026[1]

Edson da Conceição Graça[2]

RESUMO: O artigo considerou as consequências do analfabetismo científico nas instituições de Ensino Superior Angolano. Pois, não tem como evoluir se não existir uma dimensão científica, portanto devem ser considerados os planos de cultura científica. No entanto, é imperioso abordar sobre a principal variável "consequências do analfabetismo científico". O artigo, apresentou que o analfabetismo científico afasta o crescimento académico e científico das instituições de Ensino Superior, travando o crescimento académico e dificultando a postura científica. Quanto o objectivo geral é investigar sobre as consequências do analfabetismo científico nas instituições de Ensino Superior Angolano. No tocante a abordagem é quantitativa. Neste contexto, os resultados vindos das bibliografias e referências teóricas consideram a necessidade de evolução criteriosa das instituições de ensino, principalmente o Ensino Superior, onde se efectiva a investigação científica, também os resultados dos inquéritos apontaram que a comunidade angolana precisa rapidamente mitigar as dificuldades existentes em termos de investigação, inovação e extensão universitária. Portanto, o crescimento da ciência em Angola, é hoje interferido pelas consequências do analfabetismo científico.

Palavras-Chave: Analfabetismo científico; Postura científica.

INTRODUÇÃO

Hoje, o analfabetismo científico é um mal que precisa sair da academia e dos modelos de investigação científica, porque são várias as consequências, por isso, ao abordar sobre o analfabetismo científico são necessárias precisar as desvantagens de fórum científico e social, daí a ideia em abordar sobre "as consequências do analfabetismo científico. " Também, o interesse pela temática foi provocado durante a avaliação requerida no modulo de Metodologia e Epistemologia de Investigação Científica, o que atiçou a revisão bibliográfica.

Sabendo da amplitude do conceito analfabetismo, entende-se que há variados tipos, desde o analfabetismo inicial ou simplesmente analfabetismo, analfabetismo funcional, analfabetismo absoluto, apresentado por Zau, (2009), o analfabetismo de conteúdo e o analfabetismo político. Esse ensaio académico, considerou somente o analfabetismo científico que é a matéria de referência, com destaque para Araújo e Leite (2019).

Ainda, são apresentadas e defendidas as ideias De Araújo e Leite (2019) esses autores consideram as consequências do analfabetismo científico um mal por combater.

[1] Este artigo foi concebido para servir de aporte científico em Metodologia de Investigação Científica

[2] Licenciado em Pedagogia pelo ISCED-Luanda na especialidade de Gestão e Inspecção Escolar. Mestre em Gestão de Recursos Humanos pelo Instituto Superior Politécnico de Kangonjo. Mestrando em Ciência Política e Administração Pública na Universidade Agostinho Neto. Docente Universitário; Investigador em Ciências Sociais; Ideal Creator e Mentor Social
E-mail: edsongraca2016@gmail.com – Tel.: 925233238.

Realmente, o analfabetismo científico é um mal para o crescimento da ciência, a ideia de dificuldade de entender ou perceber conceitos básicos de ciência de facto dificulta todo um plano curricular científico (Graça, 2025).

Assim, os dois autores citados antes do parágrafo acima, vão na mesma direção ao abordar que as soluções de impedir o avanço gravosos do analfabetismo científico passam pela excelência formativa, onde instituições e as pessoas nelas dirigidas do grupo da comunidade académica precisam estabelecer acções para mitigação.

Braga, Mazzeu e José (2017), apresentam o conceito de analfabetismo científico, como sendo aquela possibilidade para não fazer a inclusão social, não resolver problemas e não aderir as soluções. Entretanto, existem ainda muitos problemas a serem supridos pela ciência aquando das consequências do analfabetismo cientifico, o que possibilita levantar a seguinte questão:

- De que forma a alfabetização científica garante qualidade de ensino nas instituições de Ensino Superior angolano?

Para responder à questão científica acima apresentada, o presente artigo tem como objectivo geral, investigar sobre as consequências do analfabetismo científico nas instituições de Ensino Superior Angolano. Assim, o problema, serve de contorno circunstancial para a comunidade acadêmica e científica.

CONSEQUÊNCIAS DO ANALFABETISMO CIENTÍFICO

Nos tempos de hoje, são resultados de consequências do analfabetismo vários meios, posição didáctica incorretas, soluções não tangíveis e outros erros científicos, tal como faz perceber Graça (2025). Abaixo, são apresentadas as palavras-chave.

Sabendo que, o analfabetismo pode ser considerado um problema existente, principalmente nas sociedades em via de subdesenvolvimento da educação formal ou da ciência como tal, precisa ser devidamente estudada para o bem social da população, gerando possibilidades acadêmicas e científicas, conforme enfatizam Chassot (2016), Braga, Mazzeu e José (2017) e Oliveira (2020).

a) Analfabetismo científico: Braga, Mazzeu e José (2017), consideram o analfabetismo científico, como conjunto de implicância ou dificuldades mínimas sobre Ciência e Tecnologia. Na sequência, Oliveira (2020), apoia esta ideia, pois apresenta que o conceito de analfabetismo científico, consiste na impossibilidade para inclusão social, o que não ajuda na resolução de problemas, sendo uma incapacidade de dar soluções.

b) Postura científica: remete para compreensão de ciência e saberes científicos (Chassot, 2016).

Diferente do analfabetismo científico, a postura científica é a capacidade de se posicionar face ao nível de evolução da ciência, permite desenvolver as habilidades de investigação científica, tendo conhecimento científico como base, raciocínio lógico e saberes em ciência. Tal como se percebe nos escritos de Chassot (2016), ao considerar a postura científica como um posicionamento que traz enumeras soluções da problemática da investigação científica.

ANALFABETISMO CIENTÍFICO E SUAS IMPLICÂNCIAS

Para Neri (2018), o analfabetismo científico complica o crescimento científico, servindo de entrave metodológico, académico refletindo-se de várias formas.

O analfabetismo científico dificilmente se não mesmo nunca vai de acordo com a transformação acadêmica requerida (De Godoi Branco, 2018).

O analfabetismo científico se manifesta em várias áreas da ciência em diversas formas. Sendo, mesmo um problema que envolve a ciência e tecnologia.

O mundo tem vindo a presenciar várias mudanças inovadoras de forma a evitar que os servidores públicos entrem em contacto directo com os valores monetários das instituições de ensino, a fim de que haja melhoria em termos de atendimento.

A Lei 26/22 de 22 de Agosto, que destaca a importância da Lei de Bases da Função Pública[3]. Também, o cumprimento de regras e normas escolares apontam uma nova versão do ato instrutivo, onde devem ser desconsiderados os princípios de analfabetismo científico. Portanto, essa

[3] A Lei 26/22 de 22 de Agosto, que destaca a importância da Lei de Bases da Função Pública.

lei melhorou substancialmente desde que aderiu aos princípios de melhoria da educação. Tendo como fundamento, as obrigações directivas de atendimento ao público sobre critérios bem seleccionados da Administração Pública.

CONSEQUÊNCIAS DO ANALFABETISMO CIENTÍFICO E AS CONCEPÇÕES ALTERNATIVAS

A realidade científica, hoje determina princípios a serem considerados no avanço da ciência, assim, é quase um imperativo para a comunidade académica a arte de aprender e perceber sobre ciência.

Da Costa (2025, p.51) faz perceber que "o mundo é dominado pela ciência" e a falta dela, bem como o fraco acesso às informações disponíveis não ajudam na análise crítica podendo criar acções de concepções alternativas. A ciência assenta-se na investigação científica, permite a superação social do indivíduo não dando margem ao processo de retrocesso científico.

Mas, são várias as falhas científicas, providas do analfabetismo científico segundo Da Costa (2025) e Graça (2025), podendo ser:

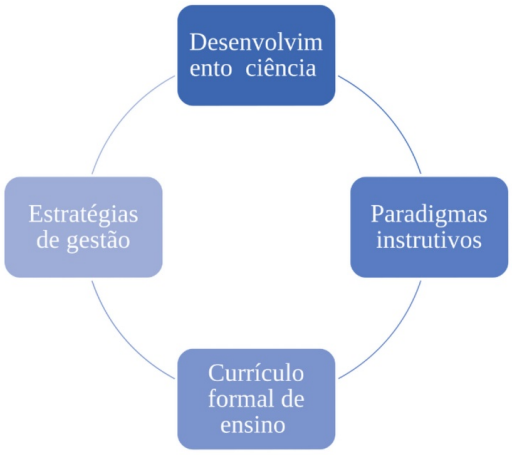
1. Manipulação da opinião pública;
2. Desinformação;
3. Dificuldade dos cidadãos em avaliar políticas públicas;
4. Enfraquecimento do debate público e o controle social;
5. Disseminação de práticas como os discursos de ódio;
6. Perda de investimentos;
7. Baixa produtividade;
8. Limitação de oportunidades;
9. Mercado de trabalho restrito;
10. Exclusão social e participação limitada.

Concordando com o autor, percebe-se que não existe sequer uma vantagem do analfabetismo científico o que periga o conhecimento científico, a investigação em Ciências e o desenvolvimento social.

TÉCNICAS DE REDUÇÃO DO ANALFABETISMO CIENTÍFICO

Zau (2009), na sua obra "Educação em Angola século: Novos trilhos para o desenvolvimento", apontou alguns critérios científicos que podem ser aplicados nas técnicas de redução do analfabetismo científico, a saber:

FIGURA N.º 1: QUATRO TÉCNICAS DE REDUÇÃO DO ANALFABETISMO CIENTÍFICO



Fonte: Zau (2009).

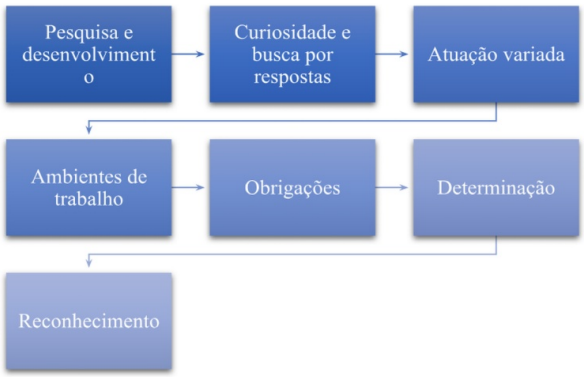
Como se pode interpretar a figura, Zau (2009) apresenta quatro técnicas em "Educação em Angola século: Novos trilhos para o desenvolvimento", que resulta em avanço científico. Assim, ao enumerar as técnicas como:

1. Educação para o desenvolvimento da ciência;
2. Reconstrução de paradigmas instrutivos;
3. Alinhamento do currículo formal de ensino; Estratégias de gestão.

O autor, perspectiva transmitir a informação de que essas técnicas são funcionais e ajudam no crescimento científico, no posicionamento académico e facilitam a cultura académica, desenvolvendo saberes ligadas a ciência moderna.

Sendo que a ciência deve voltar-se para o domínio científico, segundo Branco et al. (2020), descrevendo seis ganhos, a saber:

FIGURA N.º 2: DOMÍNIO CIENTÍFICO



Fonte: Branco et al. (2020).

Neste sentido, a visão é que:

- Pesquisa e desenvolvimento: O cientista trabalha intensivamente com pesquisa e desenvolvimento, usando o método científico para testar hipóteses e chegar a conclusões.
- Curiosidade e busca por respostas: Geralmente são pessoas com um desejo profundo de entender como o mundo funciona e uma forte curiosidade sobre a realidade.
- Atuação variada: Podem trabalhar em diversas áreas, como química, física, biologia, medicina, tecnologia, comunicação, educação, engenharia, entre outras.
- Ambientes de trabalho: Encontram-se em universidades, centros de pesquisa, laboratórios, indústrias, agências de inovação e instituições públicas.
- Obrigações: A rotina pode incluir desenvolver pesquisas, publicar artigos, participar de congressos, ministrar palestras e realizar treinamentos.
- Determinação científica: Consiste na aplicabilidade criteriosa da ciência.
- Reconhecimento: O reconhecimento de um cientista geralmente vem do próprio meio académico e científico, através da publicação de trabalhos, citações por outros pesquisadores e a avaliação do impacto de sua pesquisa.

Entretanto, vê-se que existem aspectos visíveis de melhoria científica, a fim de reduzir o analfabetismo científico, sendo uma prática aceitável para o avanço da ciência.

FRACASSOS ACADÉMICOS A DEVIDOS DO ANALFABETISMO CIENTÍFICO

O fracasso académico, é hoje explicado como consequência a devido do analfabetismo científico, autores como Zau (2009), De Godoi Branco et al. (2018) e Oliveira e Pereira (2020), assim deixam claro. Nesse caso, o analfabetismo científico apresenta vários aspectos de fracasso acadêmico, podendo estes ser:

1. Fracasso cognitivo;
2. Fracasso moral;
3. Fracasso cívico;
4. Fracasso ético;
5. Fracasso social;
6. Fracasso político
7. Fracasso psicoemocionais e outras formas.

É necessário apelar que as instituições de Ensino Superior, devem dinamizar suas actividades académicas, com critérios científicos rigorosos, competentes e práticos, no sentido de facilitar o crescimento académico dos indivíduos, possibilitando assim o avanço da ciência.

Sabendo que o analfabeto é aquele que não sabe nem ler e escrever de nenhuma forma. Mas, as dimensões do analfabeto funcional dificultam o processo científico, pois o analfabeto funcional é aquele considerado intermediário, o que possui capacidade de ler e escrever, mas não consegue, por exemplo, interpretar algum texto.

Portanto, as instituições de Ensino Superior ao adoptar uma posição científica na verdade cumpre com os fundamentos da sua importância, sendo o desenvolvimento da ciência, por isso precisam urgentemente criar alternativas de desenvolvimento científico.

FALTA DE COMPETÊNCIA CIENTÍFICA

Sendo o analfabetismo científico um desafio que afecta diretamente a ciência, é essencial que haja competências científicas, pois, muitos estudantes e académicos, estão relutantes nas soluções eficazes para o combate deste tipo de problema científico.

Chassot (2016), De Araújo e Leite (2019), apresentam algumas soluções para reduzir a falta de competência científica, listando o seguinte:

1. Integrar a educação científica em todas as áreas do conhecimento desde cedo;
2. Valorizar a pesquisa e o pensamento crítico desde os momentos iniciais da formação superior;
3. O governo deve é investir em educação de qualidade, para garantir o acesso e não só, deve haver programas de incentivos e apoios aos estudantes
4. Obtenção de bolsas de estudo e subsídios para a comunidade académica, pois tais incentivos, ajudam a diminuir as barreiras de formação.
5. Deve haver existir um plano de formação governamental que se ajuste as instituições e organizações não-governamentais;
6. É obrigatório o fortalecimento dos programas de formação científica,

7. No momento de compartilhar conhecimento deve-se estabelecer domínios científicos e experiências na vida práticas;

8. Deve-se tratar e priorizar programas de abordagem direita que promovam campanhas de sensibilização e divulgação das consequências do analfabetismo científico.

Como se viu, o analfabetismo científico é visto através da falta de competências científicas que é resultante da resistência à ciência. No entanto, é fundamental que haja competências científicas, para serem validados os princípios académicos, que venham apresentar soluções para os variados problemas científicos.

DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO

Percebe-se hoje, que existe uma grande quantidade de informações não científicas disponíveis em várias plataformas, dando privilégio directo para o contacto com ciência entre os fazedores de ciência e o público em geral, neste sentido, a educação formal é também acessada através dos formatos híbridos. Na verdade, é a escola fora da sala de aula ou da academia, daí precisa-se aproximar-se ao mundo científico digital.

Como destaca Braga e Mazzeu (2017), o analfabetismo científico sempre esteve presente em nosso meio, principalmente nas zonas rurais, devido a culturas enraizadas, que entra em conflito com o campo da ciência, tendo em vista que alguns saberes locais podem ser desmentidos através de pesquisas científicas. Por isso, que hoje fala-se em alfabetização científica, isso significa que é possível ao acesso do conhecimento científico e tecnológico da população, é também necessário para o desenvolvimento e resolução dos problemas e das necessidades humanas.

Portanto, deve-se tomar consciência das relações entre ciência e vida social, ou seja, há uma relação entre os saberes científicos e a realidade social, assim a ciência é parte da cultura social dos povos em todos os tempos de existência da raça humana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apegando-se nas ideias de Zassala (2015) e Nkuansambu (2018), o artigo considerou a natureza de pesquisa básica, quanto ao tipo de pesquisa foi a quantitativa com base na abordagem, mas antes foram feitas várias revisões literárias, onde quanto aos procedimentos de pesquisa foi bibliográfico e documental que facilitou no pendor científico. Assim, participaram do estudo 100 participantes que actuam nas diversas áreas do mundo científico e académico, entre investigadores, docentes universitários e estudantes do Instituto Internacional de Angola (ISIA) e do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues (IDERO) dois dos principais institutos superiores do município de Calumbo, província do Icolo e Bengo. Relativamente a pesquisa, o estudo foi realizado de outubro de 2025 a fevereiro de 2026. Onde, a pesquisa científica descreveu o que será abaixo apresentado na tabela explicativa:

TABELA 1: PERFIL DOS INQUERIDOS

Variáveis	Frequência	%
Género		
Feminino	47	47
Masculino	**53**	**53**
Faixa etária		
18 – 25	**40**	**40**
26 – 33	30	30
34– 41	27	27
+ 42	3	3
Nível de escolaridade		
Técnico médio	**85**	**85**
Licenciado	10	10
Mestre	3	3
PhD	2	2
Função		
Estudante	**85**	**85**
Docente	**13**	**13**
Investigador	2	2

Fonte: Dados dos inqueridos (2026).

Segundo os dados da tabela é notório que a maioria dos inqueridos foram do gênero masculino, isso correspondeu a 53% da amostra. No tocante a faixa etária, viu-se que a maioria tem a idade compreendida dos 18-25 anos, com cerca de 40% de representação. Quanto ao nível de escolaridade a maioria dos inqueridos tiveram a conclusão do Ensino Médio, sendo técnicos médios com 85% de representatividade. Em termos da variável função, viu-se que a maioria dos inqueridos são estudantes.

TABELA 2: ANÁLISE DAS QUESTÕES

Questões	Opções	f	%
1. A falta de conhecimento científico periga o crescimento da ciência?	Sim	80	80
	Não	3	3
	Sem resposta	17	17
2. São efeitos das consequências do analfabetismo científico o fracasso cognitivo, fracasso moral, o fracasso cívico, fracasso social, fracasso político, fracasso psicoemocionais e outras formas?	Sim	90	90
	Não	5	5
	Não Responde	5	5
3. De que forma alfabetização científica garante qualidade de ensino nas instituições de Ensino Superior angolano?	Positiva, através da pesquisa, inovação e implementação tecnológica	87	87
	Negativa, porque a ciencia não é dependente da alfabetização científica	0	0
	Sem resposta, porque é activo	13	13
4. Acha que a melhor forma de mitigar os resultados negativos da investigação científica e curricular, passa pela alfabetização científica?	Sim	70	70
	Não	3	3
	Nem tanto	27	127
Total		100	100

Fonte: Dados do inquérito (2026).

Como se vê na tabela número dois os inquiridos responderam aos questionamentos, com base a técnica de pesquisa inquérito por questionário e para recolha de dados utilizou-se o questionário como instrumento de recolha de dados com perguntas devidamente estruturadas. Onde, foi possível concluir o seguinte:

- Tal como apresentou De Godoi Branco (2018), confirmou-se aqui também que a falta de conhecimento científico periga o crescimento da ciência, conforme 80% dos inqueridos responderam;
- São efeitos das consequências do analfabetismo científico o fracasso cognitivo, fracasso moral, o fracasso cívico, fracasso social, fracasso político, fracasso psicoemocionais e outras formas, assim considerou 90% dos inqueridos, confirmando a ideia apresentada por Zau (2009);
- 87% diz ser verdade que alfabetização científica garante qualidade de ensino nas instituições de Ensino Superior angolano, pois contribui para o avanço da ciência de forma positiva, através da pesquisa, inovação e implementação tecnológica. Assim, este estudo vai de acordo com a ideia de Graça (2025) ao escrever sobre "uma revisão bibliográfica – a problemática do analfabetismo científico em Angola";
- Mais do que a metade dos inqueridos, isso é 70%, acha que a melhor forma de mitigar os resultados negativos da investigação científica e curricular, passa pela alfabetização científica, seguiu-se assim a linha de pensamento de Oliveira (2020).

Portanto, o analfabetismo científico deve ser visto como entrave que dificulta o avanço da ciência, concomitantemente a qualidade de ensino nas instituições de Ensino Superior em Angola, o que periga todo um conjunto de estratégias gizadas para o processo de inovação científica e tecnológica. Daí ser urgente a sua exclusão, tendo em conta a postura científica que se pretende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, viu-se que as consequências do analfabetismo científico são devastadoras, para qualidade do Ensino Superior em Angola, por isso, foi necessário pontear os recuos delas. Porém, a academia deve estabelecer preferências de reduzir esses resultados não plausíveis para o conhecimento científico.

Importa considerar que as conclusões apresentam duas direções uma teórica e outra prática, a primeira foi garantida com o auxílio da revisão da literatura científica, onde viu-se que é possível avançar para os ganhos académicos desde que se tenha em consideração a postura científica e o crescimento científico. A segunda, consubstancia-se nas respostas dadas pelos inqueridos aquando das questões dos inquéritos, onde, a questão de partida foi respondida, 87% enfatizou que alfabetização científica garante qualidade de ensino nas instituições de Ensino Superior angolano de forma positiva por conta da pesquisa, inovação e implementação tecnológica, o que serve de ganhos para ciência.

Em suma, viu-se que se deve fazer um esforço colectivo de modos a erradicar o analfabetismo académico, pois, não basta apenas os esforços do governo e das instituições, é necessário que haja autores, que defendem fortes ideias científicas que estejam em altura de responderem os anseios da comunidade científica, assim, vê-se fundamental a formação científica, apelação à cultura científica, criando pensadores, críticos, e intelectuais, que saibam dar respostas aos saberes cientifico de modos que haja um afastamento prático do analfabetismo científico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, A., C., MAZZEU, e F., José C. **O analfabetismo no Brasil**. Lições da História. São Paulo: Revista online de Política e Gestão Educacional, 2017.

BRANCO, A. B. et al. **O letramento científico na BNCC**: possíveis desafios para sua prática. Revista Contemporânea de Educação, 2020.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica:** questões e desafios para a educação. 7ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

DA COSTA, F. **Princípios de instrução sobre analfabetismo científico**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2025.

DE ARAÚJO, M. A O. A. e LEITE, R. C. M. **Alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental:** o que nos dizem os documentos oficiais. Actio: Docência em Ciências, 2019.

DE GODOI BRANCO, A. B., et al. (2018). Alfabetização e letramento científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica. **Revista Valor**, 2018.

GRAÇA, E.C. Uma revisão bibliográfica: A problemática do analfabetismo científico em Angola. São Paulo: **Revista 1ª Evolução**, 2025.

NERI, J. F. B. **Analfabetismo científico dentro da escola**. Bachelor's Thesis. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2018.

NKUANSAMBU, A. **Metodologia de Investigação científica**. 1ª ed. Luanda: Rubricart, 2018.

OLIVEIRA, W. S. e PEREIRA, M. G. **Planetário itinerante e o combate ao analfabetismo científico**. Anais da Jornada de Extensão da UEFS, 2020.

ZASSALA, C. **Iniciação à Pesquisa Científica.** 3ª ed. Angola. Luanda: Mayamba, 2015.

ZAU, F. **Educação em Angola século:** Novos trilhos para o desenvolvimento. Lisboa: Movilivros, 2009.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

DA GARATUJA À ESCRITA: RELAÇÕES ENTRE DESENHO, LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO INICIAL

Elizabeth Aparecida Feitosa Lima[1]

RESUMO: Este artigo analisa a relação entre desenho e escrita no processo de desenvolvimento infantil, compreendendo a garatuja como base fundamental para a construção da linguagem escrita. Parte-se do pressuposto de que o desenho antecede a escrita e constitui um sistema de representação essencial na alfabetização inicial. A pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, fundamentada em autores como Pillar, Silva e Greig, que discutem o grafismo infantil, a intencionalidade do traço e a constituição da linguagem escrita. A metodologia consiste na análise interpretativa de produções teóricas que tratam do desenho e da escrita como linguagens interligadas. Os resultados indicam que as experiências gráficas vivenciadas na Educação Infantil influenciam diretamente a compreensão da escrita, favorecendo a organização do pensamento, a coordenação motora e a atribuição de sentido aos signos. Conclui-se que práticas pedagógicas que valorizam o desenho contribuem significativamente para processos de alfabetização mais respeitosos, significativos e alinhados às especificidades da infância.

Palavras-chave: Alfabetização Inicial. Desenho Infantil. Escrita. Garatuja. Linguagem.

INTRODUÇÃO

A alfabetização infantil tem sido, historicamente, reduzida ao momento formal de aprendizagem do sistema alfabético, frequentemente desvinculada das experiências gráficas que antecedem a escrita convencional. Tal perspectiva, ainda presente em práticas escolares contemporâneas, sustenta uma concepção tecnicista da alfabetização, centrada na decodificação e no domínio do código, em detrimento dos processos simbólicos que estruturam a linguagem escrita. Defende-se, neste estudo, que essa fragmentação empobrece a compreensão do desenvolvimento infantil e desconsidera percursos fundamentais da construção do pensamento.

A escrita não emerge de forma abrupta na vida da criança; ela é precedida por experiências corporais, gráficas e simbólicas que se iniciam muito antes da escolarização formal. Nesse percurso, o desenho — e, de modo especial, a garatuja — constitui-se como linguagem inaugural. Ao traçar linhas, experimentar gestos e produzir marcas, a criança não apenas exercita movimentos motores, mas constrói relações entre ação, representação e significado. Sustenta-se, portanto, que a garatuja não é etapa preparatória da escrita, mas campo originário de experimentação simbólica.

Ao longo da infância, o desenho opera como espaço de elaboração do pensamento, organização narrativa e expressão subjetiva. Quando a criança desenha e verbaliza suas produções, articula gesto, fala e representação, aproximando-se

[1] Graduada em Pedagogia. Pós graduada em Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental l e Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

progressivamente das estruturas que sustentam a escrita. Essa continuidade revela que desenho e escrita não constituem linguagens isoladas, mas sistemas interdependentes no processo de construção do conhecimento.

A partir das contribuições de autores que investigam o grafismo infantil e a constituição da linguagem escrita, argumenta-se que a alfabetização deve ser compreendida como processo ampliado, que integra experiências gráficas, simbólicas e linguísticas. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar as relações entre desenho e escrita no desenvolvimento infantil, afirmando a garatuja como base estruturante da alfabetização inicial e defendendo práticas pedagógicas que reconheçam o desenho como linguagem legítima e constitutiva do aprender.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, voltada à análise das relações entre desenho infantil, linguagem e escrita no contexto da Educação Infantil e da alfabetização inicial. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender os significados atribuídos às produções gráficas infantis e suas implicações no processo de aprendizagem da escrita.

O levantamento teórico fundamentou-se em obras clássicas e contemporâneas que discutem o desenho como linguagem, o desenvolvimento do grafismo infantil e os processos de alfabetização. Destacam-se, nesse percurso, os estudos de Pillar, Silva e Greig, cujas contribuições são amplamente reconhecidas no campo da educação e da arte.

Os critérios para seleção das referências incluíram a relevância acadêmica, a consistência teórica e a recorrência das obras em pesquisas sobre infância, linguagem, desenho e escrita. Buscou-se contemplar diferentes perspectivas que dialogam entre si, ampliando a compreensão sobre o papel do desenho na constituição da linguagem escrita.

A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, por meio da leitura crítica dos textos selecionados, identificando convergências conceituais relacionadas à função simbólica do desenho, à intencionalidade do traço e à construção da escrita infantil. Os conteúdos foram organizados em eixos temáticos que estruturam os capítulos de desenvolvimento.

Essa abordagem metodológica permitiu compreender o desenho e a escrita como linguagens interdependentes, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, expressivo e linguístico da criança, superando visões fragmentadas do processo de alfabetização.

A GARATUJA COMO BASE DA ESCRITA INFANTIL

A garatuja representa o primeiro contato da criança com a linguagem gráfica e constitui uma experiência essencial para a construção da escrita. Longe de ser um gesto desordenado ou meramente exploratório, a garatuja configura-se como ato inaugural de significação, no qual a criança descobre que pode deixar marcas e atribuir-lhes sentido.

Nesse estágio inicial, a criança explora o gesto, o movimento e a materialidade do traço, descobrindo que sua ação deixa registros permanentes no papel. Essa descoberta não se restringe ao plano motor; trata-se de uma experiência simbólica fundamental, pois inaugura a compreensão de que o gesto pode representar algo além de si mesmo.

Ao traçar linhas em diferentes direções, utilizando o lápis como extensão do próprio corpo, a criança experimenta relações entre ação, espaço e resultado gráfico. Sustenta-se, portanto, que esse movimento não pode ser reduzido a treino motor preparatório, já que envolve processos de organização do pensamento e construção de intencionalidade — dimensões que estarão na base da escrita alfabética.

As explorações gráficas próprias da garatuja contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora fina, da percepção espacial e do controle do traço. Contudo, sua relevância ultrapassa o domínio técnico: ao experimentar limites, direções e continuidades, a criança constrói esquemas simbólicos que estruturam sua futura relação com o sistema de escrita.

Além disso, a garatuja possibilita à criança experimentar a organização do espaço gráfico, compreendendo noções como limite, direção, continuidade e ocupação do papel. Essas experiências não apenas antecedem a escrita convencional, mas constituem seu alicerce, pois ensinam à criança que o espaço gráfico é lugar de registro e comunicação.

Desse modo, compreender a garatuja como atividade destituída de valor pedagógico revela uma concepção restrita de alfabetização, centrada exclusivamente no código formal. Defende-se, ao contrário, que a garatuja é etapa fundante da escrita infantil, na qual se articulam gesto, intenção e significado, configurando um campo essencial de experimentação simbólica que sustenta o processo alfabetizador.

DESENHO E ESCRITA COMO SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO

O desenho e a escrita constituem sistemas de representação distintos, porém profundamente interligados, que permitem à criança expressar pensamentos, ideias e sentimentos. Ambos são formas simbólicas de comunicação que se desenvolvem de maneira progressiva e articulada.

Pillar (1996) afirma que a criança não nasce sabendo desenhar ou escrever, mas constrói esses conhecimentos a partir da interpretação do mundo e das experiências gráficas que vivencia. O desenho, nesse sentido, antecede a escrita e contribui para a compreensão da função representativa dos signos.

Ao desenhar, a criança atribui significados aos traços, estabelecendo relações entre o que representa e o que deseja comunicar. Esse processo é semelhante ao da escrita, na qual os signos gráficos representam ideias, palavras e sons, exigindo atribuição de sentido.

Ferrari (2010) aponta que, após explorar os rabiscos, a criança começa a diferenciar desenho e escrita, compreendendo que ambos utilizam linhas, mas possuem finalidades distintas. Essa diferenciação é fundamental para a construção das hipóteses sobre o sistema de escrita.

Assim, desenho e escrita constituem linguagens complementares no desenvolvimento infantil, atuando de forma integrada na construção da representação simbólica e da compreensão da linguagem escrita.

A RELAÇÃO ENTRE DESENHO, FALA E ESCRITA

A linguagem verbal exerce papel central na organização do desenho e da escrita infantil. Enquanto desenha, a criança fala, nomeia, explica e narra suas produções, articulando pensamento, linguagem e ação gráfica.

Silva (2002) afirma que o enunciado verbal pode orientar o gesto gráfico, assim como o desenho pode organizar a fala, estabelecendo uma relação dialógica entre as linguagens. Essa interação favorece a construção de sentidos e o desenvolvimento da consciência linguística.

Ao verbalizar o que desenha, a criança planeja suas ações, antecipa significados e organiza mentalmente a representação. Esse processo é semelhante ao planejamento da escrita, no qual o sujeito precisa organizar ideias antes de registrá-las graficamente.

Além disso, a articulação entre desenho, fala e escrita contribui para o desenvolvimento da função simbólica, permitindo que a criança compreenda que diferentes linguagens podem representar uma mesma ideia.

Dessa forma, desenho, fala e escrita constituem um sistema integrado de linguagem na infância, no qual cada modalidade contribui para o desenvolvimento das demais.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO INICIAL

Reconhecer o desenho como base da escrita implica repensar concepções e práticas pedagógicas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal reconhecimento exige superar abordagens que privilegiam exclusivamente a escrita formal em detrimento das experiências gráficas.

Práticas pedagógicas que desconsideram o desenho tendem a interromper processos importantes de construção simbólica e linguística, comprometendo a compreensão da escrita como linguagem significativa.

Greig (2008) destaca a importância de oferecer espaços, tempos e materiais adequados para que a criança explore o desenho livremente, experimentando diferentes possibilidades gráficas e expressivas.

A mediação do educador deve favorecer a autoria e a intencionalidade da criança, evitando correções excessivas, modelos prontos ou intervenções que limitem a expressão. O foco deve estar no processo, e não apenas no produto final.

Assim, o desenho torna-se aliado fundamental em práticas de alfabetização mais respeitosas, significativas e alinhadas às especificidades da infância.

O DESENHO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SIMBÓLICO DA CRIANÇA

O desenho infantil constitui-se como uma atividade cognitiva complexa, na qual a criança articula percepção, memória, imaginação e simbolização. Ao produzir imagens gráficas, a criança não apenas representa objetos ou situações, mas organiza mentalmente experiências vividas, reinterpretando o mundo a partir de seus referenciais culturais e afetivos. Dessa forma, o desenho opera como mediador entre o pensamento concreto e o pensamento simbólico.

No processo de desenhar, a criança realiza escolhas, estabelece relações espaciais e temporais e constrói narrativas visuais. Essas ações demandam operações cognitivas como comparação, classificação e antecipação, fundamentais para o desenvolvimento intelectual. Assim, o desenho contribui para a ampliação das funções psicológicas superiores, favorecendo a passagem de formas elementares de pensamento para formas mais elaboradas de representação.

Sob a perspectiva simbólica, o desenho permite à criança atribuir significados aos traços, transformando marcas gráficas em signos carregados de sentido. Esse processo aproxima-se da lógica da escrita, na medida em que ambos se baseiam na convenção simbólica e na capacidade de representar algo ausente por meio de signos visuais. Dessa forma, o desenho atua como campo privilegiado de experimentação simbólica anterior à escrita alfabética.

Além disso, o desenvolvimento simbólico promovido pelo desenho está diretamente relacionado à constituição da subjetividade infantil. Ao desenhar, a criança expressa emoções, desejos e interpretações pessoais da realidade, construindo uma identidade gráfica própria. Esse aspecto reforça o caráter autoral do desenho e sua importância para a formação integral da criança.

Portanto, compreender o desenho como atividade cognitiva e simbólica amplia sua relevância no contexto educativo, afastando concepções reducionistas que o limitam a mero passatempo. Ao contrário, o desenho configura-se como linguagem estruturante do pensamento infantil, essencial para a construção da escrita e de outras formas de expressão.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR E A VALORIZAÇÃO DO DESENHO NO CONTEXTO ESCOLAR

A valorização do desenho no processo de alfabetização inicial está diretamente relacionada à formação teórica e pedagógica do educador. Muitos desafios enfrentados na prática escolar decorrem de concepções restritas de alfabetização, centradas exclusivamente na aquisição do código escrito, em detrimento das múltiplas linguagens que compõem o desenvolvimento infantil.

Uma formação docente consistente deve contemplar o entendimento do desenho como linguagem legítima e estruturante, reconhecendo suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico da criança. Quando o educador compreende o percurso gráfico infantil, passa a interpretar os desenhos como produções significativas, e não como atividades secundárias ou meramente decorativas.

Nesse sentido, a mediação pedagógica assume papel fundamental. O educador não deve conduzir o desenho a modelos pré-estabelecidos ou a padrões estéticos adultos, mas criar condições para que a criança explore livremente materiais, superfícies e gestos gráficos. A escuta atenta às narrativas que acompanham os desenhos torna-se elemento essencial para compreender os sentidos atribuídos pela criança às suas produções.

Além disso, práticas pedagógicas que integram desenho, oralidade e escrita favorecem processos de alfabetização mais significativos. Ao articular essas linguagens, o educador possibilita que a criança perceba continuidades entre suas produções gráficas espontâneas e a escrita convencional, fortalecendo a compreensão do sistema de representação escrita.

Dessa forma, investir na formação do educador para o trabalho com o desenho implica reconhecer a infância em sua complexidade e singularidade. A valorização do desenho no contexto escolar contribui para práticas alfabetizadoras mais inclusivas, respeitosas e alinhadas às necessidades e potencialidades das crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções teóricas examinadas evidencia convergência significativa quanto ao papel estruturante do desenho no desenvolvimento da escrita. Observa-se que diferentes autores, embora situados em campos específicos — arte, psicologia da educação e alfabetização —, reconhecem o grafismo infantil como expressão simbólica dotada de intencionalidade e sentido.

Os resultados indicam que a garatuja, frequentemente interpretada como manifestação aleatória, constitui momento decisivo na organização do gesto gráfico e na construção da relação entre ação e representação. Ao experimentar o traço, a criança descobre regularidades, limites espaciais, direcionalidade e permanência da marca, elementos que posteriormente serão mobilizados na escrita alfabética. Assim, a coordenação motora fina desenvolvida nesse estágio não pode ser dissociada da dimensão simbólica que acompanha o ato de desenhar.

Além dos aspectos motores, destaca-se o papel cognitivo do desenho na estruturação do pensamento. Ao representar situações, personagens e narrativas, a criança organiza mentalmente experiências, seleciona elementos significativos e estabelece relações espaciais e temporais. Esse movimento de organização simbólica aproxima-se do planejamento da escrita, no qual ideias precisam ser estruturadas antes de serem registradas graficamente. Desse modo, os dados analisados reforçam a compreensão de que a alfabetização não se inicia com a apresentação das letras, mas com a capacidade de representar e atribuir sentido.

Outro aspecto recorrente nas obras examinadas refere-se à articulação entre desenho, fala e escrita. A verbalização que acompanha o desenho revela que a criança constrói narrativas enquanto produz marcas gráficas, estabelecendo uma interação dinâmica entre linguagem oral e linguagem visual. Essa relação dialógica favorece o desenvolvimento da consciência linguística e amplia a compreensão da função representativa dos signos. Assim, a escrita emerge como continuidade de um processo simbólico já em curso, e não como ruptura.

Entretanto, a discussão também aponta tensões presentes no contexto escolar. A persistência de práticas que antecipam a formalização da escrita e reduzem o tempo destinado ao desenho revela uma compreensão restrita de alfabetização. Ao priorizar exercícios repetitivos e modelos padronizados, a escola corre o risco de interromper processos fundamentais de experimentação simbólica. Nesse sentido, argumenta-se que desvalorizar o desenho implica fragilizar a base sobre a qual a escrita se sustenta.

Os resultados permitem afirmar que o desenho constitui campo privilegiado de construção da autoria infantil. Ao produzir traços próprios, a criança desenvolve identidade gráfica e experimenta autonomia expressiva. Essa dimensão autoral é central para uma alfabetização que não se limite ao domínio técnico, mas que reconheça a escrita como prática cultural e subjetiva.

Dessa forma, a discussão evidencia que integrar o desenho às práticas alfabetizadoras não significa utilizá-lo como recurso auxiliar ou atividade complementar, mas reconhecê-lo como linguagem estruturante do processo de aprendizagem. A alfabetização inicial, quando compreendida como continuidade do gesto gráfico e da simbolização infantil, torna-se mais coerente com o desenvolvimento da criança e mais comprometida com a construção de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permite afirmar, com consistência teórica, que a escrita não inaugura a linguagem gráfica da criança, mas constitui desdobramento de um percurso simbólico que tem na garatuja seu ponto de origem. Ao reconhecer o desenho como linguagem estruturante do pensamento infantil, amplia-se a compreensão da alfabetização para além da aprendizagem mecânica do código alfabético.

Sustenta-se, portanto, que reduzir a alfabetização ao domínio técnico das letras significa desconsiderar processos fundamentais de construção simbólica, autoria e organização do pensamento. A escrita alfabética não surge como ruptura, mas como continuidade de experiências gráficas, corporais e narrativas que a criança vivencia desde muito cedo. Nesse sentido, a garatuja não é etapa preliminar a ser superada, mas campo inaugural de experimentação sígnica, no qual gesto e significado se articulam.

Os referenciais analisados convergem ao indicar que o desenho favorece o desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico, mas este estudo avança ao defender que sua relevância não é apenas instrumental. O desenho não prepara para a escrita — ele já é linguagem. Ao desenhar, a criança organiza narrativas, constrói representações e afirma sua subjetividade, exercitando capacidades que sustentam a produção escrita futura.

A persistência de práticas pedagógicas que antecipam a formalização da escrita e secundarizam o desenho revela uma concepção restrita de alfabetização, ainda marcada por perspectivas conteudistas e padronizadoras. Tal abordagem tende a interromper processos essenciais de simbolização e a limitar a expressão autoral infantil. Defender o desenho como base da alfabetização implica, portanto, assumir posicionamento pedagógico que reconhece a infância em sua complexidade e singularidade.

Conclui-se que uma alfabetização comprometida com a formação integral da criança precisa integrar desenho, oralidade e escrita como dimensões indissociáveis da linguagem. Valorizar o grafismo infantil significa reconhecer que aprender a escrever não é apenas aprender letras, mas aprender a significar o mundo. Ao assumir essa perspectiva, a escola desloca-se de uma lógica de treinamento técnico para uma proposta formativa que respeita o tempo, a autoria e os processos simbólicos da infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GREIG, P. **A criança e seu desenho:** o nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SILVA, S. M. C. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TEA

Flávia de Fatima Seraphim Ribeiro[1]

RESUMO: Acerca da evolução de estudos, TEA ficou considerado como um transtorno global de desenvolvimento que afeta o sistema nervoso, prejudicando a interação social como a comunicação verbal e não verbal, afetividade. Os interesses da pessoa com esse transtorno são restritos, como atitudes repetitivas sendo elas inadequadas em certas situações, essas são propriedades que eles carregam por toda a vida. Por exemplo, em alguns casos repetem muito o que se é falado, tem interesses fixos em certos objetos, irritam-se facilmente com barulho, estranham certos tipos de alimentos por sua textura, o que dificulta a alimentação, isso tudo por terem seus sentidos afetados.Sendo assim, neste trabalho de pesquisa será analisado práticas pedagógicas para alunos com autismo.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Autismo. Educação Especial.

INTRODUÇÃO

O cenário da Educação brasileira, ao longo dos anos, apresenta um grupo de indivíduos cada vez mais diversificado. Este fato tem se confirmado ao analisar a quantidade de trabalhos acadêmicos voltados para a inclusão, pautados nos documentos oficiais da Educação que preconizam uma educação inclusiva e de qualidade para todos os indivíduos, conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988 que, no artigo 205, garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

O fato anterior se confirma ainda pela quantidade de eventos, congressos e encontros para refletir e discutir a educação inclusiva que, entre diversas questões, traz a problemática da educação inclusiva na perspectiva da Educação Infantil que, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) afirma que a "inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global" (BRASIL, 2008, p.16).

Por mais que os documentos oficiais preconizem uma educação inclusiva e os encontros em Educação apresentem mais trabalhos nesta temática percebemos que, na prática, em muitas salas de aula, o que é proposto parece não ser compreendido. A falta de preparo especializado, carência de materiais e atividades padronizadas, o pouco tempo para planejamento colaborativo, a infraestrutura precária, baixos recursos e outros aspectos, podem ser possíveis razões pelas quais ainda não vivemos uma educação de fato inclusiva.

Acerca dos possíveis aspectos que dificultam o "fazer inclusão" mencionados anteriormente, as autoras relatam ouvir queixas sobre insegurança e a falta de formação das professoras e professores. "Eu tenho o material todo lá em casa. Então sempre que eu preciso eu vou recorrer a ele.[...] Agora quando você não tem um curso aí falam assim: 'vai vir uma

1 Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura Plena em História e Geografia. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental l na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

criança com Síndrome de Asperger'. A gente fica perdido. Tem pessoas que nunca ouviram falar" (TAVARES; SANTOS; FREITA, 2016, p. 533) foi uma afirmativa dada por uma professora ao ser indagada sobre tal questionamento.

Ainda pensando sobre as dificuldades encontradas para efetivação de ações inclusivas, Silva (2017), sugere pensar no que chama de "obstáculos humanos e materiais". Os obstáculos humanos estão associados à falta de preparo dos professores e professoras – no sentido da formação integral e continuada deles -, a falta de sensibilidade, a insegurança e a dificuldade de aceitar a diversidade que, em conjunto com os obstáculos materiais como, por exemplo, a falta de acessibilidade, salas de recursos, intérpretes, profissionais de atendimento educacional especializado (AEE) e poucos materiais didáticos para utilização diária para fins pedagógicos são, em geral, dificuldades encontradas em "fazer inclusão" no contexto escolar.

Até aqui foram apresentadas justificativas encontradas na literatura para fundamentar os obstáculos encontrados por professoras e professores na perspectiva da educação inclusiva, mas, se faz necessário também, um olhar geral para a sociedade. Os obstáculos vão além daqueles encontrados nas escolas e ambientes de ensino. Pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) passam por diversas barreiras por conta da incompreensão sobre a inclusão.

No sentido de nos somar à afirmação da inclusão, nos voltamos à compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) - na fase da Educação Infantil, com o objetivo de defender o lúdico como prática pedagógica potente no processo de uma formação plena: humanizada e inclusiva.

A partir do cenário até aqui apresentado, entendemos que é de suma importância refletir sobre essa especificidade humana, em especial, as crianças com TEA, pois, é na infância que se inicia o processo de construção e compreensão do mundo em que vive a partir de suas experiências no mesmo, tal como expresso na Lei de Diretrizes e Bases a educação infantil "tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social" (LDBEN, 1996, p.11). Fase na qual identificamos dificuldades pelos profissionais da educação infantil em lidar com as crianças em situação de inclusão.

Nesta perspectiva nos lançamos a pensar sobre as possibilidades do lúdico no processo de educação inclusiva, como estratégia de ampliação de repertório de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Pensando justamente na experiência da criança com o meio social que está inserida, que o aporte teórico deste trabalho é baseado nas ideias interacionistas de Vygotsky (1997). Tendo em vista sua perspectiva sociocultural de compreender o desenvolvimento humano, temos a possibilidade de compreender as diferenças para além da dimensão biológica, ou seja, as individualidades, as especificidades e singularidades se forjam o tempo todo na sociedade.

É neste caminho que se faz pertinente pensar o ato de brincar como sendo uma ferramenta lúdica, atrelada à ludicidade, que, por sua vez, é pautada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DNCEI, 2010) como um dos princípios estéticos dos fundamentos norteadores da Educação Infantil. E, além disso, refletir sobre a contribuição de Vygotsky ao afirma que é no brinquedo:

> A criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984, p.117).

Levando em conta as ideias de Vygotsky sobre o brincar, enxergamos o lúdico como uma possível ferramenta para combater as dificuldades encontradas no processo de escolarização das crianças com TEA, ao longo do seu processo de ensino- aprendizagem de modo que potencialize o desenvolvimento dessas crianças.

Deste modo, vimos nos obstáculos e nas possibilidades das professoras e professores da

Educação Infantil o (re) pensar as práticas educativas e, consequentemente, o papel do lúdico no desenvolvimento das crianças com TEA.

A estrutura desta pesquisa compreende os capítulos conceituais nos quais desenvolvem o conceito de Educação Inclusiva; o percurso sócio histórico do Transtorno do Espectro Autista - TEA; e o olhar acerca da Educação Infantil atrelado ao lúdico na perspectiva da Educação Inclusiva; sobre a construção empírica, apresentamos reflexões e questionamentos dos dados coletados. Sendo, portanto, esses os eixos de base para apresentar o objetivo deste trabalho, o de refletir a relação do lúdico no desenvolvimento de crianças com o TEA no processo de ensino-aprendizagem inseridas no ensino regular.

UM OLHAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É indiscutível que o período histórico que estamos vivendo atualmente, no século XXI, é marcado pelo reconhecimento da diversidade humana. Entretanto, isso não significa que vivemos em uma sociedade inclusiva. O momento é favorável a reflexões e debates que têm como pauta as discussões necessárias sobre o processo de Inclusão na sociedade. Como estratégia de lançar luz sobre esse processo, cabe olharmos para o histórico da educação especial no Brasil, a fim de melhor compreendermos o atual cenário da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Segundo Jussara (2016), a Educação Inclusiva (EI) no Brasil é considerada atualmente uma linha de pesquisa consolidada. É importante aqui fazer a distinção entre uma educação Especial e a Inclusiva. A primeira é definida pelo PNEE como "uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades" (BRASIL, 2008, p.16), cujo público-alvo são pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Do outro lado, a Educação Inclusiva é considerada um fruto de diversos acontecimentos históricos, marcados pela evolução de ideias, debates e entendimento da necessidade de entender "o que é diferente" para, assim, sermos capazes de considerarmos todos os indivíduos seres igualmente fundamentais na sociedade. Desta forma, a Educação Inclusiva faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega a democracia. (FREIRE, 2003, p. 36).

No que diz respeito aos acontecimentos históricos que expressam o acúmulo de lutas e da trajetória que possibilita os avanços da educação Especial à Educação inclusiva, encontramos quatro marcos históricos, dos quais, são: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

O período da exclusão compreende meados do século XIX no qual as pessoas com deficiência (PCD) eram vistas como incapazes e dignas de caridade e/ou tratadas com desprezo. No âmbito da educação não havia ações que as contemplassem, pois como afirma Sassaki "Essas eram consideradas indignas de educação escolar." (CAVALCANTE, 2007, p.10). O início do século XX é marcado por uma preocupação com o processo educacional das PCD decorrente de um movimento de inquietação social.

Nesta perspectiva, o debate sobre a educação das crianças, jovens e adultos deficientes, segundo os autores Pereira, Santana e Santana (2012), propiciou um olhar diferenciado no que diz respeito ao desenvolvimento educacional das PCD.

No âmbito governamental as primeiras instituições especializadas foram fundadas na cidade do Rio de Janeiro, conhecidas como: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atualmente nomeado de Instituto Benjamin Constant e o Imperial Instituto de Meninos Surdos-Mudos (1857), o qual foi renomeado, cem anos depois, como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Posteriormente, alguns anos depois cresce o número de instituições particulares que prestavam atendimento educacional as PCD, como o Instituto Pestalozzi (1926) e a Associação de Pais e amigos dos Excepcionais - APAE (1945). É importante destacar aqui que essas instituições tinham um caráter assistencialista e, apesar de abranger a educação escolar, essas instituições enfatizavam atendimento clínico. Este cenário culmina no período nomeado de

segregação institucional, o qual antecede o período de integração.

A integração institucional tem como marco a promulgação da Lei Nº 4.024 de 1961 (LDBEN/1961). Em seu texto a LDBEN de 1961 afirmava o direito dos "excepcionais" à educação dando preferência à escola da rede regular quando "dentro do possível". Esse período teve uma longa duração, de um lado a caracterização das matrículas de crianças e jovens com deficiência nas escolas regulares em classes especiais e, do outro, nas instituições assistenciais, os alunos que demandavam atendimento mais especializado continuaram sendo assumidos pelo setor privado. Nesta perspectiva cabia ao aluno se adequar a escola e não a escola às necessidades do aluno.

O período da inclusão teve seu primeiro momento com o decreto da Constituição Federal de 1988 que, por sua vez, incorporou ao seu texto a educação como direito de todos. Neste contexto, no que tange o princípio do ensino, o mesmo documento destaca, no art. 206, a garantia da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988). Somado a este fato o mundo vivia, internacionalmente, um movimento de discussões relacionadas à educação da Pessoa com Deficiência - PCD, que resultou em diversas convenções e ações que trouxeram para o debate o acesso, a permanência e o êxito de todos na educação regular.

A inclusão, no Brasil, começa a materializar-se quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), inspirada nos princípios da Educação Inclusiva da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1948), trouxe pela primeira vez um capítulo dedicado a educação especial que, para efeito desta lei, é entendida como uma "modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 2008, p.25).

Em 2013, o texto foi alterado pela lei nº 12.796, inspirada pela Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com deficiência (2007), alterando sua nomenclatura de "pessoa portadora de deficiência" para "pessoa com deficiência", além de incluir pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e superdotação, avanço esse que passa a contemplar também as pessoas com o TEA.

Nesta perspectiva, outras leis, documentos e decretos foram implementados, dos quais consideramos importante destacar a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (PNEE, 2008), documento que veio para difundir "políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos" (BRASIL, 2008, p.5) estabelecendo que todos os alunos devem estudar na escola regular. Além disso, o mesmo documento favoreceu a construção de uma educação para todos de modo que esta aconteça respeitando e valorizando as especificidades de cada aluno.

Contribuindo ainda para o pensamento acerca da Educação Inclusiva faz-se necessário contextualizá-la num âmbito escolar, tal como Sánchez apresenta em sua visão uma inclusão que respeita as diversidades dos indivíduos (deficientes ou não). Neste sentido, para a autora, a escola deve ser um ambiente que proporcione um ensino de qualidade para todos os alunos, respeitando e considerando a diversidade da nossa sociedade e, consequentemente, na escola.

Em outras palavras, uma escola inclusiva, é um ambiente que entende e estimula a importância da diversidade humana, do convívio com o outro e da participação das famílias em conjunto com a comunidade escolar. É um lugar que não reforça as dificuldades/barreiras encontradas pelos indivíduos e, ao contrário, cria pontes para incentivar autonomia e conquistas individuais dos alunos e alunas.

UM BREVE CENÁRIO DA HISTÓRIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Conceituar o autismo não é uma tarefa fácil, mas propomos fazer um apanhado que possibilite estruturar a compreensão deste complexo conceito. Conforme, a etimologia da palavra o termo autismo origina da "expressão autós a qual significa "o si mesmo" ou "voltar-se para si mesmo" (FREIRE, 2003, p. 41)". Este termo é utilizado pela psiquiatria para

nomear comportamentos de indivíduos que se centralizam em si próprio.

Segundo Silva (2017), a primeira utilização da palavra autismo foi feita pelo psiquiatra Bleuler (1911) ao descrever o autismo como um dos sintomas da esquizofrenia em adultos. Tempos mais tarde, Leo Kanner (1943) utilizou a mesma designação para descrever uma nova síndrome. Resumidamente, a literatura mostra que o psiquiatra, com base em suas observações clínicas de um determinado grupo de crianças, percebeu que as características apresentadas por elas não se enquadravam nas classificações psiquiátricas existentes na psiquiatria infantil daquele momento.

Algumas semelhanças deste comportamento das crianças foram observadas por Hans Asperger. Neste mesmo período, o psiquiatra Autríaco Asperger, desenvolvia sua pesquisa que corroborou no artigo 'Autistc Psychopathy in Childhood' (1944) no qual empregou a palavra autismo "para descrever crianças com incapacidades de desenvolvimento e com um déficit profundo de relacionamento interpessoal" (BRASIL, 2008, p.23).

Vale ressaltar que apesar das proximidades das datas, a literatura indica que não houve troca de informações sobre as observações realizadas tanto por Kanner, quanto por Asperger, em outras palavras, os psiquiatras não foram colaboradores. Segundo Larissa Costa, "os cientistas não tinham entrado em contato com as pesquisas realizadas pelo outro, ou seja, fizeram publicações independentes sobre o mesmo tema" (JUSSARA, 2016, p.43).

É diante deste cenário e com o "surgimento" de uma nova síndrome infantil que diversos estudiosos debruçaram-se e buscaram compreender a origem, causa e características sobre o autismo tomando como base observações feitas até o momento. A descoberta do "novo" e a quantidade de profissionais buscando pelo entendimento desta síndrome resultaram, e continua resultando, em uma linha de pesquisa ainda com muitos questionamentos, incertezas e momentos de controvérsias.

Ainda na perspectiva das várias discussões sobre o autismo, vale ressaltar que as mudanças nas compreensões sobre o diagnóstico levaram aos vários nomes para o que hoje, neste trabalho, chamamos de transtorno do espectro autista. Segundo Aline Santos muitas foram as nomenclaturas utilizadas, como: "autismo infantil, transtorno autista, autismo de Kanner, autismo clássico, entre outros". (SILVA, 2017, p.33).

Atualmente o diagnóstico do autismo é feito internacionalmente com base em duas ferramentas: Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-5) de 2014 e Classificação Internacional de Doenças (CID-10) de 1993. Em outras palavras, estas orientações – DSM-5 e CID-10 – são, individualmente ou em conjunto, formas de diagnosticar diversos transtornos mentais, incluindo o TEA.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) propõe um documento, intitulado Classificação Internacional de Doenças (CID) - atualizado em sua décima edição vigente (CID-10) - considerando a sua "pluralidade de concepções e mudanças de conceitos" (SILVA, 2017, p.14) classifica o autismo no grupo dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

A segunda ferramenta é o Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-5) que, em sua quinta edição, é elaborado pela American Psychiatric Association (APA), nomeando o autismo como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e classificando-o como um Transtorno do Neurodesenvolvimento.

Resgatando as ideias a respeito do autismo percebemos que as características principais apontadas pelo psiquiatra, e ainda presentes em documentos norteadores e manuais de orientações, são: atrasos e/ou deficiência na linguagem e comunicação, dificuldades nas relações socioafetivas, comportamentos repetitivos e desconforto com mudanças na rotina. Características essas que se mantém na CID-10.

No Brasil o diagnóstico clínico é feito com base na CID-10 e também leva em consideração as orientações da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), publicado em 2001 e entendido como um documento

complementar que, por sua vez, traz um viés de se pensar o diagnóstico "para além de uma perspectiva médica, inclui a societária e a ambiental" (BRASIL,2008, p. 56).

Além disso, se faz necessário explicitar que o TEA não é uma deficiência, mas, usufrui por força da lei e dos mesmos direitos. De acordo com a LEI Nº 12.764, do ano de 2012, "A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais" e, além disso, no mesmo documento, esta condição é descrita como um transtorno global que compromete áreas do indivíduo como a comunicação, interação social e pensamento, gerando uma seleção muito restrita de interesses e atividades.

A partir de todo o cenário apresentando, para finalizar e darmos continuidade nas discussões das implicações do TEA na infância - no próximo tópico - cabe ressaltar que, assim como proposto no DSM-5, entendemos que o diagnóstico do TEA deve ser compreendido para além das classificações médicas. Concordamos que o diagnóstico e o acompanhamento da criança com autismo devem levar em consideração "uma ampla gama de contextos" (APA, 2014, p. 647) e, é por isso, que nosso trabalho leva em conta o desenvolvimento social, na perspectiva do lúdico, das crianças com TEA.

As manifestações do TEA podem se dar de formas variadas e em períodos da vida que diferem de indivíduo para indivíduo. Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) é comumente nos primeiros anos da infância entre 1 e 2 anos, que – geralmente - os primeiros sinais podem ser observados, "[...] mas sua trajetória inicial não é uniforme" (SBP, 2019, p.1). Nesta perspectiva, cabe sinalizar que primeiros sinais observados estão relacionados com atraso na linguagem, dificuldade de relacionamento como, por exemplo, indiferença a afeto e ao contato físico, alterações comportamentais e perdas de habilidades que já haviam sido adquiridas pela criança.

Ainda sobre as características, a literatura afirma que as manifestações variam de acordo com o nível de desenvolvimento e a idade cronológica. De todo modo, é importante ressaltar que as observações nos dois primeiros anos das crianças não se configuram como uma regra e, além disso, é preciso reforçar que estes comportamentos apresentados pelas crianças com autismo não as colocam em um mesmo patamar, isto é, como dito anteriormente, cada autista é um indivíduo único que, por sua vez, apresenta um mundo de possibilidades também únicas.

Em seu estudo Maria Góes e Alessandra Martins (2013) problematizam as publicações que levam em conta apenas o autismo, ou seja, que negligenciam o ser humano e as condições sociais reforçando a perspectiva clínica, lidando com o diagnóstico de maneira fixa, como se fosse a sentença final. Não estamos criticando o trabalho da medicina, pelo contrário, é de suma importância que as pessoas saibam o que tem, mas a compreensão de como lidar com isso, é que deve ser ampliada e questionada. Assim, não se pode acreditar que todo autista se comporta da mesma forma ou que precisa dos mesmos recursos de apoio.

Com a finalidade de tirar a centralidade do diagnóstico e potencializar as interações com o meio, cabe destacar que, segundo Teresa Rego, "Vygotsky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano" e é esta compreensão que é a alma deste trabalho.

Entendemos que cada criança é única, vive em realidades diferentes, com estímulos e experiências distintas. Este fato nos faz compreender a importância de valorizar as experiências das crianças, por meio das interações sociais e independente de qualquer especificidade. É a partir desta crença na criança e na interação com o meio social, que entendemos a necessidade de refletir uma Educação Infantil imersa em um mundo de potencialidades.

A partir do cenário exposto até aqui, entendemos a criança como um indivíduo repleto de características e as que apresentam o TEA com muitas virtudes para serem resumidas a um diagnóstico. Em contrapartida, entendemos a importância de diagnosticar precocemente a criança com autismo, pois, assim, o processo de

desenvolvimento dela tende apresentar mais possibilidades.

Na perspectiva do diagnóstico, atualmente, a lei nº 12.764 de 2012 em conjunto com as orientações do Sistema Único de Saúde (SUS), classificações da OMS, o DSM-5 e outros documentos dão subsídios para realizar diagnósticos menos tardios para as crianças que apresentam TEA que, comparado com os anos anteriores, tem sido crescente. Sendo assim, o ambiente escolar é entendido como um aliado para contribuir no desenvolvimento de crianças com autismo.

Segundo Cristiane Santos, Herica Santos e Maria Santana "A escola tem um importante papel na investigação diagnóstica, pois é o primeiro lugar fora de seu ambiente familiar que a criança frequenta." (SANTOS; SANTOS; SANTANA, 2016, p.9). Além disso, é neste ambiente que as interações e estímulos são realizados com mais frequência que, por sua vez, são entendidas como ferramentas que também auxiliam no processo de identificação do TEA e, consequentemente, no desenvolvimento destas crianças.

Infelizmente os estudos que têm como objeto de pesquisa as crianças com TEA, na perspectiva das leis atuais são poucos e, talvez, este seja um possível apontamento para os obstáculos encontrados por professoras e professores nas instituições de ensino.

A partir de todo o cenário apresentado, compreendemos a importância de um diagnóstico precoce, mas, não para ter um olhar excludente, com rótulos ou apoiar nas dificuldades, e sim, para auxiliar de forma complementar no melhor desenvolvimento das crianças, pois, assim como Helena Luz, acreditamos que a "educação infantil é o verdadeiro alicerce da aprendizagem, importante para as demais etapas do desenvolvimento das crianças" (LUZ, 2014, p.6). Além disso, entendemos a importância de pensar em possibilidades que, para nós, são desenvolvidas no ambiente escolar, viabilizando as interações sociais, que vão além da fisiologia humana.

Passa-se a analisar de uma maneira ampla e chegar a uma conclusão que dentro das escolas ainda existe um despreparo muito grande de profissionais que ainda insiste em trabalhar com essas crianças de maneira individualista tornando essa situação cada vez mais agravante, porque quando trabalharmos com um processo de educação de um aluno com autismo encontrarmos inúmeras situações tornando se difícil abordá-las de maneira completa e por meio dessa observação percebi que há uma diferença entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Quando o professor começa a trabalhar com o aluno autista deve ter respeito e está sempre disposto a respeitar os seus limites, o professor deve buscar técnicas para desenvolver sua linguagem para que possa diferenciar objetos e assim construir ferramentas internas para integrar as informações que iram surgir no seu meio social e escolar. O professor deve trabalhar sempre com o aluno autista de forma diversificada tornando o seu desenvolvimento uma melhora de sua vivência emocional. Para que o ensino regular tenha mais preparo para receber essas crianças devemos lembrar que um dos papéis principais para esse ensino venha ter uma aceitação maior com esse aluno e o professor, ele é uma das peças chaves para que esse quadro mude, com sua criatividade, desempenho e desenvolvimento o aluno autista fica mais fácil de ser inserido no ensino regular e desenvolve - se cada vez mais no meio social, tornando possível uma aceitação de maneira diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas.

Dificuldade de aprendizagem se trata de um obstáculo, uma barreira, um sintoma, que pode ser de origem tanto cultural quanto cognitiva ou até mesmo emocional. É essencial que o diagnóstico seja feito o quanto antes, uma vez que há consequências em longo prazo.

Cada criança é um ser único, cada um tem seu próprio jeito de pensar, aprender e compreender tudo o que está à sua volta. Sabe-se que, em tempos atuais, as instituições de ensino estão tendo suas atenções voltadas para as dificuldades de aprendizagem que são demonstradas por seus estudantes, eles apresentam estas dificuldades através de suas atitudes em sala de aula.

Muitas destas, por sua vez, tornam-se uma incógnita para nós professores. Porém, ressalta-se que cada estudante possui sua personalidade própria. Isso é reconhecido através de seus atos, e cabe a cada um de nós educadores observá-las e orientar para uma possível melhora e avanço em seu aprendizado. Trazer um histórico da Educação Especial até chegarmos à Educação inclusiva, pois, entendemos que esta é a forma mais respeitosa de educar.

Busca-se contribuir em alguns aspectos na construção desta discussão quando, por exemplo, percebemos nas análises que o conceito entre Educação Inclusiva e Educação Especial ainda é confuso para a maioria dos profissionais da nossa amostra. Por isso, destacam-se aspectos importantes da Educação Inclusiva, pois, entendemos que a pluralidade das crianças nas instituições de ensino mostra um caminho importante a ser pensado à luz de práticas pedagógicas inclusivas e lúdicas.

Nossa análise, mais especificamente, nos mostra que o lúdico se apresenta como uma ferramenta em que a Educação Inclusiva se faz presente. A partir do momento que entendemos o brincar como uma ação que, a partir de uma instrução, possibilita a criança ao desenvolvimento potencial, percebemos o desenvolvimento íntegro dela. Ainda acerca do brincar, faz-se importante ressaltar a importância da valorização da imaginação da criança. Imaginar o mundo e suprir as necessidades desse mundo não é limitado por nenhuma especificidade e é justamente por isso que acreditamos no lúdico como uma ferramenta pedagógica inclusiva para lidar e ensinar a criança portadora de TEA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, 2008.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmdtbauer. **Autismo**: construções e desconstruções. 3. Ed., São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007 (Coleção Clínica Psicanalítica)

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SILVA, Marcio M. Educação Especial na perspectiva inclusiva: Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**. v.11, n. 35, p.56-66, abril 2017.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Cientifico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. **Manual de Orientação**. Transtorno do Espectro do Autismo. N. 05, abril 2019.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; Maria Nivalda Carvalho FREITAS A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out.- dez., 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/** L.S. Vigotsky; organizadores Michel Cole... [et al.]; tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4ª. Ed. - São Paulo: Martins fontes, 1991 (Psicologia e pedagogia).

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** – Tombo V: fundamentos de defectología. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA ESCOLAR PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Joice de Andrade Silva[1]

RESUMO: Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam dificuldades na comunicação, na interação social e nos padrões restritos e repetitivos de comportamento, tornando a rotina um elemento essencial para o desenvolvimento de crianças e adolescentes TEA no contexto escolar. Este artigo, de natureza qualitativa e exploratória, utiliza revisão bibliográfica em livros, artigos científicos e documentos oficiais sobre neurodesenvolvimento, práticas pedagógicas e políticas de inclusão. Os resultados mostram que uma rotina escolar estruturada auxilia na redução da ansiedade, favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, promove a autonomia e fortalece a inclusão no contexto escolar. Planejamento, recursos visuais e métodos de comunicação alternativa fortalecem a organização e efetividade da rotina. Conclui-se que a rotina deve ser compreendida como um instrumento pedagógico central para apoiar o desenvolvimento integral de alunos com TEA, exigindo articulação entre família, escola e profissionais especializados.

Palavras-chave: TEA; Rotina; Escola; Inclusão; Estratégias pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades persistentes na comunicação, interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento (BRASIL, 2012). Essas características afetam o dia a dia do aluno e assumem maior importância na escola, ambiente de regras coletivas, atividades acadêmicas e interações sociais diversas. Como observa Rocha (1996, p. 1), "o que distingue o autismo é a quantidade, a gravidade, a combinação e a interação de problemas que resultam em deficiências funcionais significativas", evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas.

A escola atua na criação de rotinas estruturadas, fortalecendo previsibilidade, segurança, redução da ansiedade e aprendizagem efetiva. Barbosa (2006, p. 37) destaca que "as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização do cotidiano", evidenciando sua importância para alunos com TEA. Além disso, Coutinho (2023) Evidencia que a aplicação de recursos visuais, sistemas de comunicação alternativa e planejamento estruturado contribui para maior participação e autonomia na rotina escolar.

A rotina escolar não deve ser compreendida apenas como organização do tempo, mas como instrumento pedagógico e inclusivo, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de alunos com TEA. Nesse sentido, a escola, em articulação com a família e profissionais

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (UNG) ; Graduada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES); Pós Graduada em Educação Multicultural pela Faculdade Campos Elíseos (FCE), Pós Graduada em Educação com Ênfase em Bullyng na Escola pela Faculdade Campos Elíseos (FCE), Pós Graduada em Atendimento Educacional Especializado - AEE pela Faculdade Abrange (ABC FABRANGE) , Pós Graduada em Gestão Escolar pela Faculdade Abrange (ABC FABRANGE); Estudante de Direito pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) ; Professora de Educação Infantil, PEI; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

especializados, desempenha papel decisivo na construção de um ambiente educativo adaptado, previsível e acolhedor.

Diante desse cenário, compreende-se que a organização da rotina escolar não pode ser vista apenas como estratégia organizacional, mas como elemento estruturante da prática pedagógica inclusiva. A previsibilidade, especialmente para alunos com TEA, parece assumir função reguladora do comportamento e mediadora da aprendizagem, exigindo da escola planejamento intencional e sensível às especificidades do desenvolvimento infantil.

Este estudo, de caráter qualitativo e exploratório, objetiva analisar a relevância da rotina escolar para alunos com TEA, incluindo suas implicações no cotidiano familiar e social, além de apresentar estratégias que favoreçam práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

ASPECTOS NEUROBIOLÓGICOS E COMPORTAMENTAIS DO TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição de origem genética que afeta principalmente o cérebro, prejudicando áreas responsáveis pelo pensamento, coordenação e emoções. Segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 132), "o autismo é um transtorno neurobiológico do desenvolvimento que tem uma ordem genética poligênica que pode afetar muitos órgãos, mas com predomínio da alteração do funcionamento do sistema nervoso central. Particularmente, algumas estruturas, como o córtex cerebral, o cerebelo e áreas do sistema límbico, parecem estar prejudicadas".

A base neurobiológica exerce influência direta sobre como o aluno percebe o ambiente escolar, tornando a previsibilidade da rotina essencial. A busca por padrões previsíveis e repetitivos não é simplesmente uma característica comportamental, mas uma forma de autorregulação, auxiliando no controle da ansiedade e na manutenção da atenção (ROCHA, 1996, p. 1). Comportamentos estereotipados, resistência a mudanças, apego a objetos específicos e dificuldade na interação social são frequentes em alunos com TEA, conforme Ellis (1996, p. 26), que descreve características como "distúrbio no contato afetivo, dificuldade na linguagem, gestos estereotipados, dificuldade de inserção social, boa memória e resistência a mudanças".

A complexidade do TEA exige que a escola compreenda o aluno como sujeito integral, considerando suas necessidades individuais. Batista (2002, p. 14) reforça que o uso de métodos ativos e de pedagogia de projetos coloca o aluno diante de tarefas mobilizadoras, enquanto o planejamento estruturado cria situações-problema significativas. Nesta conjuntura, a rotina no ambiente escolar, torna-se essencial, pois permite que o aluno TEA assimile as sequências de atividades, interagindo com seus pares e professores, tornando a aprendizagem mais estável, estruturada e significativa.

Além dos aspectos comportamentais, a legislação brasileira reconhece a importância da inclusão e da atenção às especificidades dos alunos com TEA. A Lei nº 12.764/2012 assegura que "em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado" (BRASIL, 2012, p. 1). A adaptação da rotina escolar, conforme a norma, assegura suporte individual e preserva o processo de aprendizagem.

Por fim, é importante destacar que o TEA não se manifesta de forma isolada; muitas de suas características podem ser observadas em outros transtornos do desenvolvimento, como deficiência intelectual ou distúrbios de aprendizagem. No entanto, o que diferencia o autismo é a quantidade, gravidade e interação das dificuldades, tornando a rotina escolar estruturada um recurso pedagógico essencial (ROCHA, 1996, p. 1).

ROTINA E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES

A rotina escolar estruturada exerce papel central no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e motoras em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo Barbosa (2006, p. 37), "as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização do cotidiano", evidenciando que a

rotina não se limita a uma sequência de atividades, mas sim a um recurso pedagógico que organiza o tempo escolar e favorece o engajamento do aluno.

Planejar as atividades é indispensável para que a rotina funcione de maneira eficaz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aponta que a organização do tempo educativo deve envolver cuidados, brincadeiras e situações de aprendizagem orientadas, articulando diferentes estruturas didáticas, como atividades permanentes, sequências de atividades e projetos de trabalho (BRASIL, 1998, p. 54). Essas estratégias permitem aos alunos com TEA compreender a ordem das tarefas, praticar habilidades repetidamente e consolidar aprendizados.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) também potencializa os efeitos da rotina, oferecendo suporte individualizado para leitura, escrita e quantificação conforme necessidades e interesses de cada estudante (BATISTA & MANTOAN, 2006, p. 126). A inclusão de recursos visuais, como agendas, pictogramas e o PECS, facilita a compreensão das atividades e contribui para que os alunos participem ativamente do processo escolar (COUTINHO, 2023, p. 50-52).

Nepomuceno (2015, s/p.) destaca que "ter tarefas, participar do dia-a-dia e das decisões da família, organizar seu tempo e compreender as etapas de cada atividade são fundamentais para todas as crianças", enfatizando que crianças com TEA também se beneficiam desse planejamento estruturado, especialmente no contexto escolar.

A gestão planejada e organizada da rotina escolar contribui para a aprendizagem acadêmica e simultaneamente para o desenvolvimento social. Rodrigues (2006, p. 302) ressalta que a escola que segue uma política de educação inclusiva, valorizando a contribuição de cada aluno para o conhecimento compartilhado, consegue atingir qualidade acadêmica e sociocultural, promovendo inclusão sem discriminação.

ROTINA E INTERAÇÃO SOCIAL

A rotina escolar estruturada exerce influência direta no desenvolvimento das habilidades sociais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao oferecer previsibilidade, a rotina cria um ambiente seguro que facilita a participação em interações sociais e diminui a ansiedade causada por situações inesperadas, assim como observa Ellis, "[...] a perturbação social, muito mais que outros problemas, tem um efeito devastador porque retira aqueles afetados do alcance das fontes ordinárias de aprendizado e do apoio emocional que os outros seres humanos poderiam lhe proporcionar" (ELLIS, 1996, p. 26), evidenciando a necessidade de intervenções estruturadas no contexto escolar.

O autismo se caracteriza por desafios na comunicação, gestos estereotipados, resistência a mudanças e padrões restritivos de comportamento, dificultando a interação com colegas e professores (ELLIS, 1996, p. 26). Nesse sentido, a rotina escolar funciona como ferramenta de mediação, proporcionando momentos previsíveis de socialização, atividades em grupo e jogos estruturados que promovem habilidades comunicativas e cooperativas.

Mantoan (2006, p. 185) reforça que "educação como direito humano para todos, sem restrição", em outras palavras, diz respeito a práticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da autonomia e das habilidades sociais.

Recursos como o PECS permitem que alunos com dificuldades de comunicação expressem suas necessidades e interajam com professores e colegas, assim como versa Coutinho (2023), "O PECS é um sistema construído para estudantes que possuem dificuldades de comunicação – como os autistas – se comunicarem por meio de figuras. No sistema, o estudante troca, por exemplo, uma figura por um item ou atividade que deseja fazer. Pelas características do material, é possível aos professores tanto apresentarem a rotina para os estudantes como se comunicarem com eles no sentido de identificarem a compreensão dos acordos em relação às rotinas" (COUTINHO, 2023, p. 50). Além disso, estratégias como planejamento de transições graduais entre atividades e uso de horários visuais fortalecem a segurança emocional e incentivam a participação ativa em contextos coletivos (NEPOMUCENO, 2015, s/p.).

Dessa forma, a rotina escolar deixa de ser apenas repetição de tarefas e se torna instrumento central para a socialização, aprendizagem e desenvolvimento integral de alunos com TEA.

ROTINA NO CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR

A rotina escolar estruturada é essencial para o desenvolvimento integral de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ela organiza o tempo de atividades, cuidados e aprendizagem, oferecendo previsibilidade que favorece segurança emocional e participação ativa no ambiente escolar (BRASIL, 1998, p. 54). O trabalho conjunto entre escola, família e profissionais especializados garante que a rotina atenda às necessidades individuais de cada aluno.

No contexto familiar, a rotina também exerce papel importante, permitindo que a criança participe das atividades domésticas, compreenda etapas de cada tarefa e desenvolva autonomia (NEPOMUCENO, 2015, s/p.). Ter responsabilidades e participar do dia-a-dia familiar proporciona segurança, estrutura e reforça habilidades que são transferidas para o ambiente escolar.

Na escola, o planejamento das atividades precisa ser individualizado, levando em conta as características e necessidades de cada aluno. O Instrumento de Planejamento Individualizado (IPI), previsto pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2020, p. 4-5), organiza esforços pedagógicos voltados à aprendizagem, garantindo acompanhamento contínuo e avaliação dos progressos. Estratégias como uso de recursos visuais, agendas e o sistema PECS facilitam a compreensão das rotinas e das expectativas, promovendo inclusão e participação plena (COUTINHO, 2023, p. 50-52).

O atendimento educacional especializado (AEE) é um recurso complementar que deve estar articulado à rotina escolar. Batista e Mantoan (2006, p. 126) destacam que o AEE permite desenvolver habilidades essenciais, como leitura, escrita e quantificação, de forma personalizada, respeitando o ritmo de cada estudante.

O Art. 27 da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) garante que a pessoa com deficiência tenha acesso a aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades. A rotina, quando bem organizada, constitui-se em ferramenta de extrema importância para a inclusão, propiciando a sua autonomia e favorecendo o desenvolvimento integral.

DESAFIOS E MANEJO DE MUDANÇAS

Embora a rotina seja essencial para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mudanças inesperadas representam um desafio significativo no contexto escolar. Alterações não planejadas podem gerar ansiedade, frustração e comportamentos desafiadores, prejudicando a aprendizagem e a participação social (ELLIS, 1996, p. 26). Segundo Ellis, "[...] a perturbação social, muito mais que outros problemas, tem um efeito devastador porque retira aqueles afetados do alcance das fontes ordinárias de aprendizado e do apoio emocional que os outros seres humanos poderiam lhe proporcionar", evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas cuidadosas.

Para reduzir os efeitos das mudanças, é recomendável realizar planejamento prévio, transições graduais e oferecer suporte constante do professor e da equipe escolar. Coutinho (2023, p. 50-52) destaca que o uso de recursos visuais, agendas e sistemas de comunicação alternativa permite ao estudante compreender alterações na rotina, promovendo previsibilidade mesmo diante de novas atividades.

Embora a rotina forneça segurança, a introdução gradual de novas experiências estimula resiliência e adaptação a diferentes contextos, preparando o estudante para lidar com situações inesperadas sem desorganização emocional (BARBOSA, 2006, p. 37). Nepomuceno (2015, s/p.) reforça que o acompanhamento próximo e orientações claras ajudam a criança a compreender etapas de cada atividade, reduzindo a ansiedade e fortalecendo a autonomia.

O planejamento individualizado, como prevê o Ministério da Educação (BRASIL, 2020, p. 4-5), deve incluir estratégias para antecipar mudanças, organizar tarefas e disponibilizar recursos de apoio especializados. A escola garante uma rotina

estruturada e flexível, promovendo o desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

INCLUSÃO E QUALIDADE DE VIDA

A rotina escolar estruturada impacta diretamente na qualidade de vida e na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ambientes previsíveis possibilitam que o aluno participe de atividades escolares, comunitárias e familiares de forma plena, promovendo autonomia, autoestima e desenvolvimento social (OZONOFF et al., 2011). A previsibilidade reduz a ansiedade e cria condições para que a criança compreenda expectativas e regras, favorecendo a integração com colegas e professores.

A Lei nº 12.764/2012 garante que alunos com TEA incluídos no ensino regular tenham direito a acompanhamento especializado quando necessário (BRASIL, 2012, p. 1), e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) assegura o direito a educação inclusiva em todos os níveis, visando o máximo desenvolvimento das habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais.

Rodrigues (2006, p. 302) destaca que "a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolvendo políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno [...] atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação", ou seja, a escola inclusiva atinge níveis mais altos de qualidade porque entende a diversidade como riqueza, e não como obstáculo. Dessa forma, a rotina escolar torna-se elemento fundamental para assegurar desenvolvimento integral, bem-estar e participação social efetiva de alunos com TEA.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Diversas estratégias de intervenção pedagógica e terapêutica potencializam os benefícios da rotina escolar para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entre elas, destacam-se a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), a terapia ocupacional, a fonoaudiologia e o uso de tecnologias assistivas, que contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e comunicativas.

O Instrumento de Planejamento Individualizado (IPI), previsto pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2020, p. 4-5), organiza os esforços pedagógicos mobilizados para a aprendizagem, considerando deficiência, TEA e altas habilidades. Esse planejamento deve incluir recursos visuais, sistemas de comunicação alternativa, agendas e pictogramas, facilitando a compreensão das rotinas e promovendo autonomia (COUTINHO, 2023, p. 50-52).

A musicoterapia também se mostra eficaz como intervenção complementar. Sampaio, Loureiro e Gomes (2015, p. 148) afirmam que "musicoterapia é o uso profissional da música e de seus elementos como uma intervenção em ambientes médicos, educacionais e cotidianos [...] que busca otimizar sua qualidade de vida e melhorar sua saúde e bem-estar físico, social, comunicacional, emocional, intelectual e espiritual".

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferece suporte individualizado para leitura, escrita, quantificação e outras habilidades, respeitando o ritmo e interesses de cada estudante (BATISTA & MANTOAN, 2006, p. 126). O uso de métodos ativos, pedagogia de projetos e situações-problema permite que o aluno se envolva de forma significativa, compreendendo as tarefas dentro da rotina escolar (BAPTISTA, 2002, p. 14).

A integração de planejamento individualizado, recursos visuais, estratégias terapêuticas e tecnologias assistivas torna a rotina escolar um instrumento de inclusão, aprendizado e desenvolvimento integral, promovendo participação e bem-estar de alunos com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo evidencia que a rotina escolar estruturada ultrapassa a simples organização do tempo e se consolida como instrumento pedagógico estratégico para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao articular previsibilidade, planejamento e recursos visuais, a rotina contribui para a redução da ansiedade e favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e comunicativas.

Observa-se, a partir da literatura examinada, que a previsibilidade não deve ser compreendida como rigidez, mas como base estruturante que possibilita segurança emocional e ampliação gradual

da autonomia. Quando bem planejada, a rotina permite que o aluno compreenda expectativas, participe ativamente das atividades e desenvolva maior independência no ambiente escolar.

Entretanto, também se torna evidente que a efetividade da rotina depende de fatores institucionais e formativos. Não basta organizar horários ou utilizar pictogramas; é necessário que o professor compreenda as especificidades do TEA, planeje de forma individualizada e articule suas ações com a família e os profissionais especializados. Sem essa integração, a rotina corre o risco de se tornar apenas repetição mecânica, sem intencionalidade pedagógica.

Outro aspecto relevante é que a construção de uma rotina inclusiva exige formação docente contínua e compromisso institucional com a educação inclusiva. A legislação brasileira assegura direitos, mas sua concretização depende da prática pedagógica cotidiana e da sensibilidade do educador diante das singularidades de cada estudante.

Dessa forma, conclui-se que a rotina escolar, quando estruturada com intencionalidade pedagógica, planejamento individualizado e suporte interdisciplinar, constitui-se em ferramenta central para promover inclusão, aprendizagem significativa e qualidade de vida de alunos com TEA. Mais do que sequência de atividades, trata-se de estratégia educativa que traduz, na prática, o direito à educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. A. M. A **inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado formal de trabalho**: um estudo sobre suas possibilidades nas organizações de Minas Gerais. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2002.

BARBOSA, M. C. S. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.1, 2006.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva:** Atendimento Educacional Especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Lei nº 8.069,** de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de planejamento individualizado para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, D. B. **A importância da rotina escolar para estudantes com transtorno do espectro autista no ensino fundamental**. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2023. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3fdd9d02-22b5-4ce7-a67b-7f2d95d15d04/content. Acesso em: 15 set. 2025.

ELLIS, K. **Autismo**. São Paulo: Revinter Ltda, 1996.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

NEPOMUCENO, R. **Soul Brasil**. "Rotina não é útil apenas para crianças com Autismo". Disponível em: https://soulbrasil.com/rotina-nao-e-util-apenas-para-criancas-com-autismo/. Acesso em: 13 set. 2025.

ROCHA, P. P. A cultura do autismo. 1996. Disponível em: https://www.autista-no-lar.org/sintomas.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

RODRIGUES, D. **Investigação em Educação Inclusiva**. v.2. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2006.

SAMPAIO, R. T.; LOUREIRO, C. M. V.; GOMES, C. M. A. **A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo:** uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica. Permusi, Belo Horizonte, n.32, 2015.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

LIMITAÇÕES DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA REFORMA DO SETOR PÚBLICO ANGOLANO: EVIDÊNCIAS DO SIAC CACUACO

José Manuel dos Santos[1]

Resumo: A Nova Gestão Pública (NGP) emergiu como um paradigma reformista destinado a aumentar a eficiência do sector público por meio da incorporação de práticas do sector privado. Em Angola, este modelo influenciou a Reforma do Sector Público, destacandose a criação do Serviço Integrado de Atendimento ao Cidadão (SIAC). Todavia, a experiência do SIAC revela limitações estruturais que comprometem os objectivos da NGP. O presente artigo analisa criticamente as razões do fracasso parcial dessa reforma, destacando a transposição acrítica do modelo, o centralismo persistente do Estado, a ausência de autonomia institucional e a fragilidade dos mecanismos de responsabilização. Conclui-se que a eficácia da NGP depende da adaptação ao contexto institucional, sob pena de resultar numa modernização meramente formal.

Palavras-chave: Nova Gestão Pública; Reforma do Sector Público; SIAC; Angola; Administração Pública.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980, a Nova Gestão Pública tem orientado reformas administrativas em diversos países, propondo uma ruptura com o modelo burocrático tradicional. O seu objectivo central consiste em aumentar a eficiência e a qualidade dos serviços públicos através da adopção de práticas de gestão típicas do sector privado (HOOD, 1991).

Em Angola, a Nova Gestão Pública influenciou a Reforma do Sector Público e esteve na base da criação do Serviço Integrado de Atendimento ao Cidadão (SIAC). Contudo, apesar das expectativas iniciais associadas à modernização administrativa, o SIAC apresenta fragilidades que colocam em causa os pressupostos estruturantes da NGP. Este artigo analisa os factores que explicam o fracasso parcial desta iniciativa, considerando o contexto institucional angolano.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A Nova Gestão Pública surgiu nos países anglo-saxónicos num contexto de crise fiscal do Estado e de críticas à ineficiência da burocracia weberiana (POLLITT; BOUCKAERT, 2017). A NGP caracteriza-se pela introdução de técnicas de gestão do sector privado no sector público, com ênfase na eficiência, na descentralização, na gestão por resultados e na responsabilização (HOOD, 1991).

A premissa fundamental da NGP assenta na transferência da eficiência do sector privado para o Estado. Defende-se que os governos devem privilegiar mecanismos de mercado, competição e orientação para resultados, substituindo o controlo de processos pelo controlo de desempenho (OSBORNE; GAEBLER, 1992).

[1] MsC em Gestão Pública e Governação Local pela Faculdade de Direito - UAN e Licenciado em Gestão e Administração Pública pela Faculdade de Ciências Sociais da UAN; é Docente Universitário desde 2011, Chefe do Departamento de Ciências Sociais e Humanidades do Instituto Superior Politécnico de Kangonjo - ISKA e Membro do Gabinete da Qualidade de Ensino do ISKA. É membro convidado do Conselho Científico e do Conselho de Direcção.
Contacto Whatsapp: 923315450, E-mail: josmelsa@gmail.com

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa) de caráter analítico-descritivo, permitindo analisar tanto a percepção dos utentes e funcionários quanto os aspectos administrativos do SIAC Cacuaco (MASSUANGANY, 2014; POLLITT; BOUCKAERT, 2017).

A população incluiu funcionários do SIAC (técnicos administrativos, operadores de atendimento e chefias intermédias) e utentes. A amostra foi de 70 participantes por conveniência: 30 funcionários e 40 utentes, além de 2 responsáveis entrevistados para aprofundar questões de autonomia, manutenção e avaliação de desempenho (FEIJÓ, 2019; ROCHA, 2010).

A recolha de dados utilizou questionários fechados com escala Likert de 3 pontos (1 = discordo; 2 = concordo parcialmente; 3 = concordo) e entrevistas semiestruturadas aos responsáveis do SIAC (HOOD, 1995; DENHARDT; DENHARDT, 2015). Os dados quantitativos foram analisados por frequências e percentuais, e os qualitativos por análise de conteúdo temática, permitindo confrontar as percepções com os princípios da Nova Gestão Pública.

Essa abordagem metodológica possibilitou verificar de forma coerente que a eficiência operacional, a autonomia administrativa, a avaliação de desempenho e a accountability do SIAC não atingem plenamente os padrões esperados pela NGP (HOOD, 1991; MASSUANGANY, 2014; FEIJÓ, 2019).

O SIAC NO CONTEXTO DA REFORMA DO SECTOR PÚBLICO EM ANGOLA

O Serviço Integrado de Atendimento ao Cidadão (SIAC) foi concebido como um serviço de balcão único, destinado a integrar diversos serviços públicos num mesmo espaço físico, com o objectivo de reduzir a burocracia, racionalizar procedimentos administrativos e melhorar o atendimento ao cidadão. Do ponto de vista conceptual, o SIAC enquadrase claramente nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), ao privilegiar a eficiência, a rapidez, a padronização dos procedimentos e a orientação para o utilizador enquanto "cliente" do serviço público.

Contudo, no contexto angolano, a implementação deste modelo ocorreu num quadro institucional marcado por fortes traços de centralização administrativa, fraca autonomia dos serviços e limitada cultura de gestão por resultados. A reforma do sector público em Angola tem sido caracterizada por uma modernização essencialmente formal, pouco acompanhada de transformações estruturais na organização do Estado e na cultura administrativa (MASSUANGANY, 2014).

A Administração Pública angolana permanece fortemente condicionada por uma lógica jurídico-burocrática centralista, o que dificulta a consolidação de modelos de gestão inspirados na eficiência e na responsabilização (FEIJÓ; PACA, 2016).

Reformas administrativas tendem a falhar quando desconsideram as condições institucionais, políticas e culturais do contexto em que são implementadas (POLLITT; BOUCKAERT, 2017). O caso do SIAC ilustra de forma clara esta limitação estrutural da reforma do sector público em Angola.

FACTORES DO FRACASSO DO SIAC

TRANSPOSIÇÃO ACRÍTICA DO MODELO DA NGP

A implementação da NGP em Angola ocorreu de forma predominantemente importada, sem a devida adaptação às especificidades institucionais, administrativas e políticas do Estado angolano. A NGP não constitui um modelo universal, sendo altamente dependente do contexto administrativo em que é aplicada (HOOD, 1995).

Muitas reformas administrativas em Angola reproduzem modelos estrangeiros sem considerar as limitações da capacidade institucional local, resultando em soluções desajustadas à realidade do sector público angolano (MASSUANGANY, 2014). Assim, o SIAC surge mais como um transplante institucional do que como uma reforma organicamente construída a partir das necessidades internas da Administração Pública.

PERSISTÊNCIA DO CENTRALISMO ESTATAL

Apesar do discurso reformista associado à modernização administrativa, o funcionamento do

SIAC permanece fortemente dependente do Estado central. A concentração das decisões administrativas, financeiras e operacionais limita a autonomia institucional e contraria o princípio da descentralização, considerado central na NGP (POLLITT; BOUCKAERT, 2017).

O centralismo administrativo em Angola constitui um dos principais entraves à eficácia das reformas públicas, uma vez que reduz a capacidade de resposta dos serviços e impede a adaptação às realidades locais (FEIJÓ, 2019).

AUSÊNCIA DE AUTONOMIA DE GESTÃO

A falta de autonomia administrativa e financeira dos gestores do SIAC compromete a aplicação efectiva da gestão por resultados, um dos pilares da NGP. A inexistência de autonomia transforma a modernização administrativa num exercício meramente formal, sem impacto real na qualidade dos serviços prestados ao cidadão (ROCHA, 2010).

No sector público angolano, a autonomia dos serviços é frequentemente limitada por mecanismos de controlo excessivamente centralizados, o que inviabiliza a responsabilização dos gestores e a avaliação do desempenho institucional (MASSUANGANY, 2014).

FRAGILIDADE DA MANUTENÇÃO E DAS INFRA-ESTRUTURAS

A degradação progressiva das instalações do SIAC evidencia a ausência de planeamento estratégico e de políticas de manutenção preventiva. A sustentabilidade das reformas administrativas depende não apenas da criação de novas estruturas, mas também da sua manutenção contínua (FEIJÓ; PACA, 2016).

ÊNFASE EXCESSIVA EM INDICADORES QUANTITATIVOS

O desempenho do SIAC é avaliado predominantemente por indicadores quantitativos, como o número de atendimentos realizados, em detrimento da análise qualitativa da satisfação do cidadão. Este fenómeno caracteriza-se como gerencialismo superficial, no qual os indicadores substituem a avaliação substantiva da qualidade do serviço público (HOOD, 1995).

A obsessão por metas numéricas, sem mecanismos eficazes de controlo da qualidade, tende a distorcer os objectivos da reforma administrativa (MASSUANGANY, 2014).

DÉBIL ACCOUNTABILITY

A ausência de mecanismos eficazes de accountability limita os efeitos da reforma do SIAC. A accountability constitui condição essencial para a legitimidade, a transparência e a eficácia da Administração Pública (DENHARDT; DENHARDT, 2015).

No caso angolano, a fragilidade dos mecanismos de controlo administrativo e jurídico contribui para a perpetuação de práticas ineficientes (FEIJÓ, 2019).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DO SIAC CACUACO

CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

O estudo empírico foi realizado no Serviço Integrado de Atendimento ao Cidadão (SIAC) Cacuaco, localizado na província de Luanda. Esta unidade foi seleccionada por representar um dos principais pontos de contacto entre o Estado e os cidadãos, constituindo um espaço privilegiado para observar a aplicação prática dos princípios da Nova Gestão Pública (NGP) no contexto angolano.

O SIAC Cacuaco presta diversos serviços públicos integrados, envolvendo funcionários de diferentes sectores da Administração Pública e atendendo diariamente um número elevado de utentes.

POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população do estudo é constituída por:

- Funcionários afectos ao SIAC Cacuaco (técnicos administrativos, operadores de atendimento e chefias intermédias)
- Utentes (clientes) que recorrem aos serviços do SIAC

A amostra é composta por 70 elementos, seleccionados por conveniência, distribuídos da seguinte forma:

- 40 utentes
- 30 funcionários de diferentes categorias funcionais

Adicionalmente, foram entrevistados 2 responsáveis do SIAC, por meio de perguntas abertas, com o objectivo de aprofundar aspectos de gestão, autonomia institucional e responsabilização.

INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados foi realizada através de:

- Questionário estruturado, composto por 8 perguntas fechadas, aplicadas aos 70 participantes (funcionários e utentes)
- Entrevista semiestruturada, composta por perguntas abertas, aplicada exclusivamente aos 2 responsáveis do SIAC.

As perguntas fechadas utilizaram uma escala do tipo Likert, permitindo aferir o grau de concordância dos inquiridos relativamente às afirmações apresentadas.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

PERGUNTA 1 – O ATENDIMENTO NO SIAC É RÁPIDO E EFICIENTE?

- Concordam: 28%
- Concordam parcialmente: 34%
- Discordam: 38%

Os dados indicam que a maioria dos inquiridos manifesta insatisfação ou concordância parcial, sugerindo que a eficiência operacional, um dos pilares da NGP, não é plenamente alcançada (HOOD, 1991; POLLITT; BOUCKAERT, 2017).

PERGUNTA 2 – OS SERVIÇOS PRESTADOS NO SIAC REDUZEM A BUROCRACIA ADMINISTRATIVA?

- Concordam: 31%
- Concordam parcialmente: 29%
- Discordam: 40%

Observa-se uma percepção dominante de que a burocracia não foi significativamente reduzida, contrariando um dos objectivos centrais da criação do SIAC (MASSUANGANY, 2014).

PERGUNTA 3 – OS FUNCIONÁRIOS DO SIAC DISPÕEM DE AUTONOMIA PARA RESOLVER PROBLEMAS DOS UTENTES?

- Concordam: 22%
- Concordam parcialmente: 30%
- Discordam: 48%

Este resultado evidencia baixa autonomia administrativa, confirmando empiricamente a persistência do centralismo estatal identificado na literatura (FEIJÓ, 2019; ROCHA, 2010).

PERGUNTA 4 – AS CONDIÇÕES FÍSICAS E INFRA-ESTRUTURAIS DO SIAC SÃO ADEQUADAS?

- Concordam: 19%
- Concordam parcialmente: 27%
- Discordam: 54%

A maioria dos inquiridos avalia negativamente as infra-estruturas, reforçando a fragilidade da manutenção e do planeamento estratégico (FEIJÓ; PACA, 2016).

PERGUNTA 5 – O SIAC É ORIENTADO PARA A SATISFAÇÃO DO CIDADÃO?

- Concordam: 26%
- Concordam parcialmente: 33%
- Discordam: 41%

Os dados sugerem que a orientação para o utilizador, princípio-chave da NGP, não se traduz plenamente na prática quotidiana (HOOD, 1995).

PERGUNTA 6 – EXISTEM MECANISMOS CLAROS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO NO SIAC?

- Concordam: 35%
- Concordam parcialmente: 38%
- Discordam: 27%

Embora existam mecanismos de avaliação, estes parecem ser percebidos como insuficientes ou pouco claros, corroborando a crítica ao uso excessivo de indicadores quantitativos (MASSUANGANY, 2014).

PERGUNTA 7 – OS INDICADORES DE DESEMPENHO REFLECTEM A QUALIDADE REAL DO SERVIÇO?

- Concordam: 21%
- Concordam parcialmente: 36%
- Discordam: 43%

Este resultado confirma a existência de gerencialismo superficial, no qual os números não traduzem a experiência efectiva do cidadão (HOOD, 1995).

PERGUNTA 8 – O SIAC PROMOVE TRANSPARÊNCIA E RESPONSABILIZAÇÃO (ACCOUNTABILITY)?

- Concordam: 18%

- Concordam parcialmente: 32%
- Discordam: 50%

A percepção maioritária aponta para fraca accountability, fragilizando a legitimidade da reforma administrativa (DENHARDT; DENHARDT, 2015; FEIJÓ, 2019).

- Análise qualitativa das entrevistas aos responsáveis

As entrevistas realizadas aos dois responsáveis do SIAC revelam que:

- A autonomia financeira é extremamente limitada, dependendo de autorizações superiores para decisões básicas
- A manutenção das infraestruturas não obedece a um plano regular, sendo frequentemente reactiva
- Os indicadores de desempenho são impostos centralmente, sem adaptação à realidade local

Estes testemunhos confirmam que a implementação da NGP ocorre de forma formal e centralizada, sem internalização efectiva dos seus princípios (HOOD, 1995; MASSUANGANY, 2014).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS EMPÍRICOS

Os dados empíricos corroboram a análise teórica apresentada ao longo do artigo: - A NGP foi implementada de forma importada e descontextualizada (HOOD, 1991; MASSUANGANY, 2014); - O centralismo estatal limita a autonomia e a inovação (FEIJÓ, 2019); - A avaliação do desempenho privilegia a quantidade em detrimento da qualidade (HOOD, 1995); - A ausência de accountability compromete a confiança dos cidadãos (DENHARDT; DENHARDT, 2015). Deste modo, o estudo empírico confirma o fracasso parcial da Reforma do Sector Público baseada na NGP, reforçando a tese de que a modernização administrativa em Angola permanece essencialmente formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Serviço Integrado de Atendimento ao Cidadão (SIAC) demonstra que o fracasso parcial da Reforma do Sector Público baseada na Nova Gestão Pública (NGP) em Angola resulta da incompatibilidade entre um modelo gerencial importado e uma administração pública marcada pelo centralismo, pela fraca autonomia institucional e por limitações de capacidade administrativa (MASSUANGANY, 2014; FEIJÓ, 2019).

A experiência empírica realizada no SIAC Cacuaco evidencia que a eficiência do sector privado não pode ser transferida mecanicamente para o Estado sem reformas estruturais profundas (HOOD, 1991; OSBORNE; GAEBLER, 1992). A persistência de práticas centralizadas, a ausência de accountability eficaz e a avaliação baseada predominantemente em indicadores quantitativos reduzem a qualidade do serviço e comprometem os objetivos centrais da reforma (HOOD, 1995; DENHARDT; DENHARDT, 2015; MASSUANGANY, 2014).

No entanto, as abordagens endógenas e contextualizadas são essenciais para a modernização da administração pública angolana, devendo as reformas considerar as condições institucionais, políticas e culturais locais, garantindo autonomia gerencial, mecanismos de responsabilização e um equilíbrio entre eficiência e qualidade dos serviços prestados ao cidadão (POLLITT; BOUCKAERT, 2017; FEIJÓ; PACA, 2016).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DENHARDT, R. B.; DENHARDT, J. V. **The new public service:** serving, not steering. 4. ed. New York: Routledge, 2015.

FEIJÓ, C. M. **Direito Administrativo Angolano**. Luanda: Casa das Ideias, 2019.

FEIJÓ, C. M.; PACA, C. **Direito Administrativo**. Luanda: Casa das Ideias, 2016.

HOOD, C. **A public management for all seasons?** Public Administration, v. 69, n. 1, p. 3– 19, 1991.

HOOD, C. The "New Public Management" in the 1980s: variations on a theme. **Accounting, Organizations and Society**, v. 20, n. 2–3, p. 93–109, 1995.

MASSUANGANY, J. I. **Administração e gestão pública:** administração estratégica e liderança visionária. Luanda: Mayamba Editora, 2014.

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. **Reinventing government:** how the entrepreneurial spirit is transforming the public sector. Reading: Addison-Wesley, 1992.

POLLITT, C.; BOUCKAERT, G. **Public management reform: a comparative analysis** – into the age of austerity. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2017.

ROCHA, J. A. O. **Gestão pública e modernização administrativa**. Lisboa: Escolar Editora, 2010.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leandro de Almeida Oliveira[1]

RESUMO: O presente estudo explora a contação de histórias como prática pedagógica na Educação Infantil, destacando seu papel no desenvolvimento da linguagem, imaginação, criatividade, letramento e formação de leitores críticos. A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica, baseada na análise de obras de autores como Silveira (2012), Sisto (2005), Barbosa e Santos (2009) e Abramovich (1997). Os resultados evidenciam que a contação de histórias vai além do entretenimento, atuando como mediadora de aprendizagens significativas, promovendo socialização, ludicidade, protagonismo infantil e construção de valores éticos e culturais. Conclui-se que a prática da narrativa oral, quando planejada e mediada pelo professor, contribui efetivamente para o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo vínculos afetivos, criatividade, autonomia e a formação de leitores críticos.

Palavras-chave: Contação de histórias. Educação Infantil. Literatura Infantil. Ludicidade. Formação de leitores.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas precisam considerar a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem, respeitando suas formas próprias de pensar, sentir e se expressar. No entanto, em muitas instituições públicas de Educação Infantil, especialmente nas turmas de Pré-Escola (4 e 5 anos), observa-se que a contação de histórias nem sempre ocupa lugar sistemático no planejamento docente, sendo, por vezes, restrita a momentos ocasionais ou utilizada apenas como recurso para introduzir conteúdos específicos. Essa prática fragmentada pode limitar o potencial formativo da narrativa literária no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, torna-se necessário problematizar: de que maneira a contação de histórias pode se constituir como prática pedagógica intencional e estruturante no contexto da Educação Infantil da rede pública, contribuindo para o desenvolvimento integral de crianças de 4 e 5 anos?

Mais do que um momento de entretenimento, a narrativa oral possibilita a ampliação do repertório cultural, o desenvolvimento da linguagem e o estímulo à imaginação, além de favorecer interações sociais fundamentais na infância. Ao ouvir histórias, a criança estabelece relações com o mundo, interpreta situações, reconhece emoções e constrói sentidos a partir de suas vivências e do contato com diferentes narrativas.

Compreender a contação de histórias como prática pedagógica implica reconhecê-la como ação planejada, intencional e mediada pelo professor,

[1] Graduado em História e Pedagogia. Pós-graduação em Formação e Profissão Docente. Professor de História, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, SEDUC. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

articulada aos campos de experiência previstos para a Educação Infantil. Assim, este artigo tem como objetivo analisar a contação de histórias enquanto prática pedagógica na Educação Infantil da rede pública, com foco nas turmas de Pré-Escola, refletindo sobre suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e para a formação de leitores críticos e participativos.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, cujo objetivo consiste em analisar as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento infantil no contexto da Educação Infantil da rede pública, com foco nas turmas de Pré-Escola (4 e 5 anos). A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a compreensão interpretativa de fenômenos educativos relacionados à linguagem, imaginação e formação do sujeito leitor, considerando suas dimensões cognitivas, socioemocionais e culturais (SEVERINO, 2007; LIMA; MIOTO, 2007).

A seleção das obras ocorreu com base em três critérios:

a) relevância acadêmica e reconhecimento dos autores na área de literatura infantil e Educação Infantil;

b) contribuição teórica para a compreensão da narrativa como prática pedagógica;

c) diálogo com concepções contemporâneas de infância e formação leitora.

Foram incluídas produções que discutem a literatura infantil sob perspectivas psicológicas, pedagógicas e culturais, tais como Abramovich (1997), que aborda a literatura como experiência estética e formativa; Bettelheim (2009), ao discutir o valor simbólico dos contos para o desenvolvimento emocional; Sisto (2005), com reflexões sobre oralidade e prática narrativa; Silveira (2012), ao tratar da formação do leitor na infância; e Barbosa e Santos (2009), ao discutirem práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A análise bibliográfica desenvolveu-se em três etapas:

1. Leitura exploratória e analítica das obras selecionadas;

2. Identificação de núcleos temáticos recorrentes relacionados à contação de histórias;

3. Organização e sistematização em categorias de análise, que orientaram a discussão teórica do artigo.

As categorias definidas foram:

- linguagem e letramento na Educação Infantil;
- imaginação e pensamento simbólico;
- desenvolvimento socioemocional;
- mediação docente e intencionalidade pedagógica.

Essas categorias permitiram examinar de forma articulada as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento integral da criança, evitando uma abordagem descritiva e favorecendo análise crítica fundamentada.

A HISTÓRIA ORAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA

A prática da contação de histórias é uma das estratégias pedagógicas mais antigas e eficazes para o desenvolvimento integral da criança. Desde tempos remotos, a oralidade foi o principal meio de transmissão de saberes, valores e tradições, permitindo que conhecimentos fossem compartilhados entre gerações. Essa forma de narrativa não se limita apenas ao entretenimento; ela constitui um espaço de aprendizagem, imaginação e socialização, no qual a criança participa ativamente da construção de significados. Nesse contexto, ouvir histórias é um ato de mediação cultural, em que a criança é convidada a imaginar, refletir e interagir com o mundo ao seu redor.

Ao envolver-se com a narrativa, a criança não apenas escuta, mas recria mentalmente o enredo, desenvolvendo a imaginação e a capacidade de simbolização. Silveira (2012, p.169) enfatiza que "Para as crianças que ainda não leem, ouvir a narrativa pressupõe um primeiro nível de leitura, em que o ouvinte, conhecendo o enredo da história, passa a imaginar as cenas, as personagens e os detalhes específicos de cada um". Esse processo de construção de imagens internas demonstra que a escuta ativa é, em si, uma forma inicial de alfabetização e de formação cognitiva.

Além do desenvolvimento intelectual, a história oral promove vínculos afetivos e sociais

entre contadores e ouvintes. O ato de narrar não é unilateral; ele envolve troca, empatia e presença emocional, permitindo que a criança se sinta compreendida e conectada ao narrador. Cavalcante (2002, apud Silveira, 2012, p.16) afirma: "Ouvir história consiste numa das relações mais prazerosas, satisfatórias de que o homem é capaz", destacando que esse processo favorece tanto a construção da identidade quanto o entendimento do outro, reforçando valores de cooperação e interação social.

Historicamente, a oralidade também desempenhou papel estratégico na preservação da cultura e da memória coletiva. Antes da popularização da imprensa e da literatura infantil como a conhecemos, contadores e famílias transmitiam histórias, mitos e lendas, garantindo que tradições e conhecimentos não se perdessem. Silveira (2012, p.142) observa que "Esses contos, pertencentes à memória coletiva da população, foram coligidos por escritores e transformados em textos literários, publicados com a intenção [...] de não deixar cair no esquecimento essas histórias que constituíam um patrimônio para o país". Isso evidencia que a prática da contação de histórias possui dupla função: educativa e cultural.

Por fim, a oralidade é também uma ferramenta para a construção de leitores e cidadãos críticos. Abramovich (1997, p.16) reforça: "É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo". Através da história oral, a criança desenvolve atenção, capacidade de interpretação e autonomia para explorar diferentes universos de conhecimento, configurando-se como sujeito ativo de seu próprio aprendizado.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM, LETRAMENTO E CRIATIVIDADE

No contexto da Educação Infantil, a linguagem se desenvolve por meio de interações significativas e experiências comunicativas diversificadas. A contação de histórias contribui para esse processo ao possibilitar o contato da criança com diferentes estruturas narrativas, vocabulários e formas de expressão. Ao escutar histórias, a criança amplia suas possibilidades de comunicação, exercita a imaginação e constrói sentidos que dialogam com seu cotidiano e suas vivências.

Na prática cotidiana, a roda de história constitui uma estratégia frequente e eficaz. Durante esse momento, o professor apresenta a narrativa, explora ilustrações, questiona hipóteses sobre o enredo e envolve as crianças em conversas sobre personagens e situações. Essa mediação favorece o desenvolvimento da linguagem oral, da compreensão de enredos e da expressão de ideias, permitindo que a criança estabeleça relações entre o texto e suas experiências de vida. Outro exemplo é o reconto ou dramatização da história, em que as crianças reinterpretam a narrativa com suas palavras ou representando personagens. Essa prática estimula a memória, o pensamento simbólico, a imaginação e a expressão corporal, ao mesmo tempo em que promove participação ativa, negociação de significados e criatividade. A escolha cuidadosa do livro e a mediação sensível do professor são essenciais para potencializar essas aprendizagens.

Entretanto, a contação de histórias também apresenta limites e riscos que precisam ser problematizados. Em alguns contextos, a narrativa é utilizada como instrumento de moralização, reduzindo a complexidade da obra a uma lição de comportamento. Em outros casos, a história é apresentada apenas como recompensa por tarefas concluídas, o que diminui seu valor educativo e reforça a ideia de que a literatura ocupa papel secundário no currículo. Além disso, escolhas literárias baseadas em estereótipos de gênero, raça ou papéis sociais podem reproduzir preconceitos e limitar o potencial crítico e emancipatório da prática.

Dessa forma, a contação de histórias constitui um recurso pedagógico integral quando articulada com intencionalidade, planejamento e mediação docente sensível. Ela promove desenvolvimento da linguagem, letramento, pensamento simbólico, criatividade e protagonismo infantil, preparando as crianças para se tornarem leitores críticos e capazes de interpretar e transformar o mundo ao seu redor.

CONTOS DE FADAS, MEDIAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO CRÍTICO

Neste artigo, destacamos os contos de fadas como gênero narrativo frequente na Educação Infantil, devido à sua presença recorrente no cotidiano das turmas de Pré-Escola e ao seu potencial pedagógico para estimular linguagem, imaginação e reflexão ética. A escolha intencional desse gênero permite ao professor trabalhar simultaneamente a mediação docente, o desenvolvimento crítico e a construção de valores, articulando o lúdico com objetivos educativos.

Os contos de fadas, além de encantarem e entreterem, fornecem um espaço simbólico no qual valores, dilemas e conflitos podem ser explorados de forma acessível. Ao lidar com personagens que enfrentam desafios, tomam decisões e vivenciam consequências, a criança internaliza noções de certo e errado, justiça e ética, de maneira significativa e contextualizada. Silveira (2012, p.170) ressalta que "as fábulas são narrativas cujas personagens são, principalmente, animais, que retratam os comportamentos dos seres humanos [...], registram a 'moral da história', em forma de provérbio, que encerra um exemplo da 'sabedoria popular' para ser observado e seguido".

A mediação docente desempenha papel central nesse processo: o professor seleciona narrativas que promovam reflexão crítica, conduz reconto e dramatização, questiona escolhas dos personagens e estimula adaptações criativas, garantindo que a história não seja apenas instrumento de moralização ou recompensa, mas ferramenta de aprendizagem significativa. Como destacam Silva, Hermida e Calábria (2009, p.155), "Não existe uma receita pronta quando a construção é conjunta, quando a criança participa autenticamente do processo e sua voz é escutada, sendo por si mesmo, um sujeito ativo do processo educativo".

Além do desenvolvimento ético, os contos de fadas favorecem a imaginação, a resolução de problemas e a compreensão de narrativas complexas (Bettelheim, 2009), ao mesmo tempo em que conectam a criança com tradições culturais e valores históricos (Gotlib, 2006). Dessa forma, quando utilizados de maneira planejada e mediada, esses contos articulam linguagem, pensamento simbólico, criatividade e reflexão crítica, fortalecendo o protagonismo infantil e consolidando a literatura como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, VALORES ÉTICOS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

A contação de histórias contribui significativamente para a construção da identidade cultural, social e ética das crianças. Por meio da narrativa, elas entram em contato com valores, tradições e práticas sociais que compõem a memória coletiva, fortalecendo o senso de pertencimento e a compreensão do próprio lugar no mundo (Silveira, 2012; Brandão, 2009).

Ao vivenciar dilemas éticos e sociais apresentados nos enredos, a criança aprende a refletir sobre suas ações, compreender diferentes perspectivas e desenvolver empatia e senso de justiça (Bettelheim, 2009; Cavalcante, 2002). Contos de fadas e histórias tradicionais funcionam como instrumentos de mediação ética e cultural, promovendo a internalização de valores universais e o respeito à diversidade (Gotlib, 2006; Dohme, 2008).

A identificação com personagens e situações narradas permite que a criança conecte experiências de vida próprias às histórias, desenvolvendo autonomia, autoestima e consciência social (Silva, Hermida & Calábria, 2009). Dessa forma, a contação de histórias atua como elo entre passado, presente e futuro, consolidando práticas de formação ética, cultural e identitária.

O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA

A contação de histórias exerce um impacto significativo no desenvolvimento socioemocional das crianças, pois permite que elas experimentem, compreendam e nomeiem suas próprias emoções por meio das experiências vividas pelos personagens. Ao ouvir sobre medos, alegrias, desafios e conquistas, a criança passa a identificar sentimentos e comportamentos, refletindo sobre suas próprias vivências. Esse contato com diferentes perspectivas

fortalece a empatia, a autorregulação emocional e a compreensão das relações interpessoais.

Segundo Otte e Kovàcs (2013, p.04), "A literatura é importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos". Assim, a narrativa literária oferece uma ponte entre o mundo interior da criança e as experiências externas, ajudando-a a lidar com desafios emocionais de maneira segura e significativa.

Além disso, a contação de histórias cria um espaço seguro para a expressão emocional e social. Silva, Hermida e Calábria (2009, p.153) destacam que "A ludicidade tem um papel de destaque no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Enquanto as crianças brincam, se desenvolvem e se socializam, colocando-se diante da descoberta do seu verdadeiro papel na sociedade através do narrar, do brincar e do jogo simbólico". A interação com colegas e contadores durante a narrativa promove vínculos afetivos, fortalece a cooperação e estimula o respeito às diferenças, contribuindo para o amadurecimento socioemocional.

A identificação com os personagens também é um recurso poderoso para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Segundo Silva, Hermida e Calábria (2009, p.148), "Quando uma criança se identifica com uma história específica é porque essa história oferece instrumentos ligados à sua própria experiência de vida [...] em seguida ela passa a se perceber nas emoções das narrativas, identificando características dos personagens [...]". Esse processo possibilita à criança reconhecer emoções semelhantes nas pessoas ao seu redor, promovendo empatia, compreensão e capacidade de resolver conflitos.

Por fim, a prática da contação de histórias proporciona não apenas aprendizado emocional, mas também contribui para a formação integral da criança. Bueno e Oliveira (2011, p.05) afirmam que "Em uma sociedade tecnológica como a sociedade atual, contar e ouvir histórias são uma possibilidade libertária de aprendizagem e uma atividade de suma importância na construção do conhecimento e do desenvolvimento ético e significativo da criança". Assim, a narrativa literária é uma ferramenta poderosa que alia diversão, aprendizado e desenvolvimento emocional, fortalecendo a base para relações saudáveis e autonomia pessoal.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A MEDIAÇÃO DO APRENDIZADO EM SALA DE AULA

A contação de histórias é uma ferramenta pedagógica poderosa para mediar a aprendizagem, pois conecta conteúdos formais ao universo lúdico e à experiência das crianças. Quando bem estruturada, a narrativa permite que conceitos abstratos sejam compreendidos de forma concreta, despertando a curiosidade e estimulando a participação ativa dos alunos. Nesse sentido, o professor não atua apenas como transmissor de informações, mas como mediador de experiências significativas que favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Bomtempo (2003, p.33) destaca que "a leitura feita pelo professor em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, fornece-lhes um repertório rico em expressões e vocabulário, facilitando a interação da criança com a linguagem escrita". Essa mediação vai além do simples ato de ler; envolve planejamento, escolha criteriosa do repertório literário, entonação vocal, gestos e interpretação das narrativas, tornando o aprendizado mais envolvente e eficiente.

Na prática, momentos como a roda de história ou o reconto dramatizado das narrativas permitem que as crianças interpretem, representem e adaptem as histórias, reforçando a imaginação, a expressão oral e a participação coletiva. Durante essas atividades, o professor observa interesses individuais e coletivos, questiona hipóteses sobre os personagens e propõe desafios que estimulam a criatividade e o pensamento crítico, tornando o aprendizado uma experiência ativa e participativa.

Além disso, a contação de histórias propicia o desenvolvimento de habilidades de compreensão

textual e de pensamento crítico. Segundo Freire (2005), "a leitura de mundo antecede à da palavra, ou seja, o ser humano é capaz de fazer interpretações das situações cotidianas antes mesmo de saber ler". Ao relacionar a narrativa com experiências pessoais, fatos sociais e conceitos acadêmicos, as crianças aprendem a refletir, questionar e construir significados próprios. Ao mesmo tempo, essa prática fortalece o vínculo entre professores e alunos, criando um ambiente de confiança, cooperação e respeito mútuo (Kramer, 2009).

Além de seus efeitos sobre linguagem, pensamento crítico e afetividade, a contação de histórias se articula diretamente aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiência previstos na BNCC (2017) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2013). Ao explorar narrativas orais e literárias, o professor promove experiências que contemplam, por exemplo, o campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação", ao desenvolver compreensão, expressão e interpretação; o campo "Corpo, gestos e movimentos", quando atividades de dramatização ou reconto envolvem expressão corporal; e o campo "O eu, o outro e o nós", ao estimular diálogo, cooperação e construção coletiva de significados. Dessa forma, a prática da contação de histórias integra-se de maneira intencional ao currículo, contribuindo para que as crianças exerçam sua autonomia, desenvolvam pensamento crítico, ampliem repertório cultural e participem ativamente da vida escolar, alinhando-se às orientações normativas da Educação Infantil.

Por fim, a contação de histórias também permite interdisciplinaridade e exploração de múltiplos saberes. Otte e Kovàcs (2013, p.03) ressaltam que "É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica[...] sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula". Dessa forma, a narrativa literária assume papel central na mediação do aprendizado, aproximando teoria e prática de forma prazerosa e significativa, ao mesmo tempo em que reforça a centralidade da infância e dos direitos das crianças no currículo da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas, torna-se evidente que a contação de histórias ocupa lugar de destaque no contexto da Educação Infantil, configurando-se como prática pedagógica que integra aprendizagem, afetividade e imaginação. Quando planejada e mediada de forma consciente, essa prática contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças.

Observou-se que a narrativa oral favorece a construção de vínculos, estimula a participação ativa e amplia as possibilidades de expressão infantil, permitindo que a criança desenvolva autonomia, criatividade e pensamento crítico. O papel do educador, nesse processo, é fundamental, pois sua mediação transforma a história em experiência educativa, capaz de gerar reflexões e aprendizagens duradouras.

Conclui-se, portanto, que a contação de histórias deve ser compreendida como elemento estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, não como atividade secundária, mas como recurso formativo essencial para a construção de sujeitos críticos, sensíveis e participativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BARBOSA, Christiane Jaroski; SANTOS, Luciane Rodrigues da Silva. Contação de histórias para crianças dos anos iniciais. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 3, jul./dez., p. 23-33, 2009.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BOMTEMPO, Maria Luísa. **Contar histórias para crianças**: linguagem e mediação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida. O corpo e as múltiplas linguagens da criança: uma reflexão sobre a prática pedagógica na Educação Infantil. In: HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação Infantil Fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 243-251.

BUENO, Maria de Lourdes; OLIVEIRA, Sandra. **O ensino da literatura na educação infantil**. João Pessoa: UFPB, 2011.

CAVALCANTE, Sônia. A magia da narrativa oral. In: SILVEIRA, Maria Claurenia Abreu de. **Literatura infantil:** gêneros textuais em mediação de leituras. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 15-20.

COELHO, Betty. **Contar histórias:** uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.

DOHME, Maria. **A literatura como mediação pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOTLIB, José. **História da literatura infantil**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

KRAMER, José. **Mediação pedagógica e relações afetivas na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2009.

LIMA, Maria; MIOTO, Rosália. **Metodologia de pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, João. **Monteiro Lobato e a formação da criança leitora**. São Paulo: Global, 2017.

OTTE, Maria; KOVÁCS, Ana. **Literatura e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

RIGLISKI, Helena. **Narrativa oral e preservação cultural**. Curitiba: Positivo, 2012.

SILVA, João Ricardo Pereira da; HERMIDA, Jorge Fernando; CALÁBRIA, Nadja. Alfabetização e letramento nos contos de fadas. In: HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação Infantil Fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 145-160.

SILVEIRA, Maria Claurenia Abreu de. Literatura infantil: gêneros textuais em mediação de leituras. In: TEIXEIRA, Luciênio de Macedo; DIAS, Plínio Rogenes de França. **Língua, linguagem e produção de conhecimento na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 140-180.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2005.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NO BERÇÁRIO I: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Lilian Silvana Minho Zanetta 1

RESUMO: O artigo analisa as práticas pedagógicas aplicadas no Berçário I, com foco no desenvolvimento integral de crianças de zero a um ano. O estudo objetiva identificar estratégias que promovam o cuidado, a afetividade e o estímulo sensorial, essenciais para o crescimento físico, emocional e cognitivo nesta faixa etária. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório, fundamentando-se em autores da Educação Infantil e em diretrizes legais e pedagógicas vigentes. Os resultados indicam que atividades lúdicas, estímulos táteis, auditivos e motores, associadas à interação constante com o educador, favorecem vínculos afetivos e promovem aprendizagens iniciais significativas. Conclui-se que o Berçário I deve integrar cuidados, brincadeiras e atenção individualizada, garantindo experiências seguras, acolhedoras e estimulantes para o desenvolvimento integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Berçário. Desenvolvimento Infantil. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O Berçário I constitui a primeira etapa da Educação Infantil, destinada a crianças de zero a um ano, e desempenha papel essencial no desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Nesse contexto, o cuidado, a afetividade e a interação constante com educadores são elementos centrais para a construção de vínculos seguros, essenciais à formação inicial da criança. A atuação pedagógica nesta fase deve articular atividades lúdicas, estímulos sensoriais e acompanhamento individualizado, respeitando o ritmo de cada criança e promovendo experiências significativas que favoreçam a aprendizagem inicial.

O cuidado no Berçário I apresenta desafios específicos relacionados à necessidade de atenção individualizada, adaptação às rotinas e às necessidades emocionais, bem como à garantia de segurança e bem-estar das crianças. O desenvolvimento integral nesta faixa etária demanda que o educador equilibre estímulos físicos, sensoriais e afetivos, identificando sinais de necessidades individuais e promovendo estratégias adequadas. Além disso, há desafios institucionais, como a formação continuada dos profissionais e a manutenção de espaços seguros, acolhedores e estimulantes.

A realização de estudos sobre o Berçário I justifica-se pela relevância de compreender práticas pedagógicas eficazes e inovadoras, capazes de integrar cuidados essenciais, brincadeiras e estímulos que promovam o desenvolvimento integral. A análise do contexto atual permite identificar lacunas, propor melhorias e orientar

[1] Pedagoga com especialização em Gestão; Arte e Educação; Educação Especial e Literatura. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

políticas educacionais e estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dessa faixa etária, contribuindo para a qualidade da Educação Infantil.

O objetivo geral do estudo consiste em analisar as práticas pedagógicas aplicadas no Berçário I e seu impacto no desenvolvimento integral da criança. Como objetivos específicos, busca-se: (a) identificar estratégias que promovam vínculos afetivos e segurança emocional; (b) examinar atividades lúdicas e estímulos sensoriais utilizados no cotidiano do berçário; e (c) refletir sobre a importância da formação docente e da infraestrutura adequada para o cuidado e a aprendizagem na primeira infância.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NO BERÇÁRIO I

O Berçário I representa a primeira experiência educativa formal para crianças de zero a um ano, sendo um espaço de cuidado, acolhimento e estímulo ao desenvolvimento integral (MORAN, 2018). Nesta etapa, a ação pedagógica deve contemplar atividades que promovam vínculos afetivos, atenção individualizada e experiências sensoriais diversificadas.

A interação constante entre educador e criança constitui elemento central no Berçário I. Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento ocorre na mediação social, evidenciando a importância do diálogo, do toque e da atenção às necessidades individuais. Esses elementos favorecem a construção de segurança emocional e confiança nas relações interpessoais.

O cuidado afetivo no berçário não se limita à supervisão física, mas envolve reconhecimento das emoções e respostas sensíveis às demandas da criança (BACICH; MORAN, 2018). A atenção às expressões corporais e vocais permite que o educador ofereça suporte adequado, fortalecendo vínculos e promovendo o desenvolvimento socioemocional.

Atividades lúdicas desempenham papel importante nesta fase, pois estimulam a percepção, a coordenação motora e a imaginação (KENSKI, 2012). Brincadeiras com objetos sensoriais, exploração de cores, texturas e sons contribuem para a construção de experiências significativas e auxiliam na aquisição de habilidades iniciais.

A estimulação sensorial deve ser planejada de acordo com o ritmo da criança, respeitando suas particularidades e limites (LIVINGSTONE, 2019). Estímulos excessivos ou mal direcionados podem gerar sobrecarga, prejudicando o desenvolvimento físico e emocional.

O desenvolvimento motor também é uma prioridade no Berçário I. Atividades que incentivem movimentos amplos, alcance de objetos e coordenação ocular-motora fortalecem a autonomia e a percepção corporal (MORAN, 2018). A progressão dessas habilidades influencia diretamente a exploração do ambiente e a interação com colegas.

A linguagem emerge naturalmente no cotidiano do berçário por meio da interação e da comunicação constante com adultos e pares (VYGOTSKY, 2007). O incentivo à vocalização, à escuta e à repetição de sons favorece o desenvolvimento da linguagem oral e a compreensão das primeiras estruturas comunicativas.

A organização do espaço físico influencia a qualidade das experiências pedagógicas. Ambientes seguros, acolhedores e flexíveis permitem a exploração, a mobilidade e a interação, contribuindo para o desenvolvimento integral (KENSKI, 2012). Espaços bem planejados estimulam a curiosidade e o engajamento das crianças nas atividades propostas.

A rotina no Berçário I deve equilibrar momentos de descanso, alimentação, brincadeiras e estímulos pedagógicos (BACICH; MORAN, 2018). A previsibilidade das rotinas oferece segurança, enquanto a diversidade de atividades promove aprendizagem e desenvolvimento de forma lúdica e prazerosa.

A formação continuada dos educadores é essencial para a aplicação de práticas pedagógicas adequadas. A compreensão das fases do desenvolvimento infantil, aliada ao conhecimento sobre metodologias ativas e recursos tecnológicos, fortalece a atuação docente e potencializa os resultados das experiências educativas.

O uso de tecnologias adaptadas à faixa etária pode ampliar estímulos e registrar o desenvolvimento das crianças (KENSKI, 2012). Recursos como aplicativos sensoriais, vídeos educativos curtos e câmeras de registro pedagógico devem ser utilizados com intencionalidade, sempre priorizando interação e mediação do educador.

A inclusão de práticas reflexivas permite que o professor analise os impactos das estratégias aplicadas e identifique necessidades individuais (LUCKESI, 2011). Essa avaliação contínua assegura ajustes pedagógicos, favorecendo um atendimento mais personalizado e eficaz.

O papel da família é estratégico no Berçário I, pois complementa a ação pedagógica da escola (LIVINGSTONE, 2019). A parceria entre educador e responsável fortalece vínculos, orienta práticas em casa e contribui para a construção de hábitos saudáveis e experiências coerentes com os objetivos educacionais.

A ética e a segurança no uso de recursos e na interação com crianças constituem princípios fundamentais (BRASIL, 2017). O respeito à individualidade, à privacidade e às necessidades afetivas de cada criança orienta toda a prática pedagógica no berçário.

O acompanhamento do desenvolvimento infantil deve considerar aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais (VYGOTSKY, 2007). Observações sistemáticas permitem identificar progressos, dificuldades e interesses, subsidiando o planejamento de atividades mais eficazes.

A integração entre cuidado, brincadeiras e estímulos pedagógicos é essencial para o desenvolvimento integral. A prática docente que equilibra atenção individual, exploração lúdica e estímulo sensorial potencializa o aprendizado e promove experiências significativas para a criança.

Por fim, a atuação pedagógica no Berçário I deve ser pautada na intencionalidade, na afetividade e na observação constante (MORAN, 2018). O planejamento estratégico das atividades, aliado à formação continuada e à colaboração com as famílias, garante práticas seguras, inclusivas e estimulantes, fundamentais para a construção dos primeiros aprendizados e vínculos afetivos.

Além das perspectivas pedagógicas e afetivas, pesquisas destacam que os primeiros anos de vida têm impacto duradouro no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Estudos indicam que investimentos estruturados e experiências de qualidade nessa fase favorecem não apenas habilidades imediatas, mas também o desempenho futuro em áreas acadêmicas e socioemocionais, ressaltando a importância de práticas educativas intencionais desde o Berçário I (HECKMAN, 2016).

Essa abordagem reforça a necessidade de ambientes enriquecidos, cuidados sensíveis e estímulos diversificados, permitindo que a criança desenvolva competências cognitivas, motoras e emocionais de forma integrada (PIAGET, 1976).

Ao comparar diferentes teorias sobre a infância, observa-se que, enquanto Piaget enfatiza a construção do conhecimento por meio de interações concretas e lúdicas (PIAGET, 1976), Heckman evidencia a relevância social e econômica do investimento na primeira infância (HECKMAN, 2016). A articulação dessas perspectivas sugere que práticas pedagógicas no Berçário I devem contemplar tanto o desenvolvimento cognitivo e sensorial, quanto a promoção de oportunidades igualitárias, reconhecendo a criança como agente ativo de sua aprendizagem e destacando a primeira infância como etapa estratégica para resultados duradouros em sua formação integral.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO I: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A Educação Infantil, especialmente no Berçário I, demanda reflexão sobre práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais. Esta revisão bibliográfica busca analisar diferentes perspectivas teóricas sobre estratégias pedagógicas e cuidados essenciais, evidenciando convergências e divergências entre autores contemporâneos. O estudo destaca que a integração entre cuidado afetivo, estímulos sensoriais e interações pedagógicas constitui base para práticas eficazes neste contexto (MORAN, 2018).

Vygotsky (2007) enfatiza que a mediação social é determinante no desenvolvimento infantil, defendendo que crianças aprendem por meio de interações com adultos e pares. Essa perspectiva destaca a importância da atuação constante do educador, que deve interpretar sinais e necessidades individuais, promovendo experiências significativas. Em contrapartida, Kenski (2012) ressalta o papel do ambiente físico e das tecnologias educacionais, argumentando que o espaço e os recursos digitais amplificam oportunidades de exploração e aprendizagem. A comparação evidencia que ambos reconhecem a importância da mediação, mas divergem quanto ao foco: Vygotsky prioriza a interação social, enquanto Kenski enfatiza o contexto material e tecnológico.

A ludicidade aparece como elemento central em diferentes abordagens. Bacich e Moran (2018) defendem que brincadeiras estruturadas e jogos sensoriais contribuem para a aquisição de habilidades cognitivas e socioemocionais, ao mesmo tempo em que promovem vínculos afetivos. Livingstone (2019), ao tratar da infância na era digital, alerta para a necessidade de equilibrar estímulos tecnológicos e experiências concretas, destacando que o excesso de exposição a telas pode comprometer interações presenciais essenciais. A revisão de ambos os autores indica que a ludicidade deve ser mediada de forma intencional, combinando recursos digitais e atividades tradicionais.

O desenvolvimento motor, conforme analisado em estudos revisados, é abordado de maneira complementar à dimensão afetiva. Moran (2018) argumenta que atividades que estimulam movimentos amplos, exploração e coordenação motora contribuem para autonomia e interação com o ambiente.

Vygotsky (2007), por outro lado, associa o desenvolvimento motor às experiências de interação social, enfatizando que a criança aprende a se movimentar não apenas pelo corpo, mas também pela mediação de adultos e colegas. Essa comparação evidencia que autores convergem sobre a importância do movimento, mas diferem quanto à ênfase: Kenski prioriza estímulos físicos planejados, enquanto Vygotsky destaca a dimensão social da aprendizagem motora.

A linguagem também constitui foco recorrente nas revisões bibliográficas. Vygotsky (2007) defende que a linguagem se desenvolve por meio da interação social, sendo essencial para a construção do pensamento e das primeiras estruturas comunicativas. Bacich e Moran (2018) complementam ao indicar que estímulos auditivos e narrativas digitais, quando mediados pelo educador, podem ampliar repertórios e fortalecer a expressão oral. A análise comparativa reforça que a mediação docente é ponto de convergência entre diferentes abordagens.

A organização do espaço físico é destacada como fator estratégico. Kenski (2012) enfatiza que ambientes flexíveis, seguros e estimulantes favorecem a exploração e a aprendizagem, especialmente quando integrados a recursos tecnológicos e materiais concretos. Já Bacich e Moran (2018) defendem que a configuração do espaço deve priorizar o contato humano e a ludicidade, evidenciando que o ambiente deve favorecer interações sociais e vínculos afetivos. A revisão mostra que o consenso está na importância do espaço, mas os autores divergem na ênfase entre estímulo tecnológico e social.

A rotina diária é apontada como elemento estruturante do Berçário I. Moran (2018) ressalta que horários previsíveis, combinados com momentos de descanso, alimentação e brincadeiras, promovem segurança e bem-estar. Livingstone (2019) alerta que a inserção de tecnologias deve respeitar esses ritmos, evitando sobrecarga sensorial e emocional. A revisão indica convergência quanto à necessidade de equilíbrio e planejamento das atividades diárias.

O papel da família é outro ponto relevante nas análises bibliográficas. Livingstone (2019) argumenta que a mediação familiar influencia diretamente a construção de hábitos digitais e experiências educativas. Bacich e Moran (2018) enfatizam que a parceria escola-família fortalece vínculos e complementa a atuação docente, corroborando a ideia de que o desenvolvimento integral depende de uma rede de cuidados e estímulos consistentes.

A formação continuada de professores é destacada por todos os autores revisados como essencial. Kenski (2012) aponta que a atualização

pedagógica e tecnológica permite melhor utilização de recursos e estratégias. Moran (2018) reforça que o conhecimento teórico aliado à prática pedagógica garante respostas adequadas às necessidades individuais, evidenciando convergência sobre a importância da capacitação docente.

O uso de tecnologias adaptadas à primeira infância é abordado de maneira crítica. Kenski (2012) defende que recursos digitais, quando mediadas, ampliam estímulos e registro de aprendizagens. Livingstone (2019) alerta para o risco de excesso de telas, destacando a necessidade de mediação adulta constante. A revisão evidencia que a tecnologia deve ser aliada, e não substituta, das interações humanas.

A ética digital é discutida como aspecto transversal nas práticas pedagógicas. A BNCC (BRASIL, 2017) orienta a formação de crianças críticas e conscientes em relação ao uso de tecnologias, um ponto reforçado por Livingstone (2019) e Moran (2018). A revisão bibliográfica indica convergência quanto à importância de ensinar respeito, privacidade e responsabilidade desde os primeiros anos.

A avaliação das práticas pedagógicas no Berçário I também aparece em estudos revisados. Luckesi (2011) enfatiza que a avaliação deve ser contínua e formativa, subsidiando ajustes metodológicos. Bacich e Moran (2018) corroboram, defendendo a observação sistemática das interações e do desenvolvimento individual como base para decisões pedagógicas.

A inclusão é tratada como princípio orientador. Kenski (2012) destaca que recursos digitais e estratégias pedagógicas planejadas podem promover equidade e participação de todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades específicas, mostrando convergência quanto à relevância da inclusão.

A integração entre cuidado, ludicidade e estímulos pedagógicos emerge como ponto de consenso. Todos os autores revisados indicam que experiências significativas dependem do equilíbrio entre atenção individual, exploração lúdica e mediação docente (BACICH; MORAN, 2018; MORAN, 2018; VYGOTSKY, 2007).

A literatura revisada evidencia que o desenvolvimento integral no Berçário I requer articulação entre teoria e prática, cuidado afetivo e estímulos diversificados. A comparação entre autores permite compreender diferentes ênfases, como social, motora, cognitiva e tecnológica, ressaltando que práticas mediadas por professores qualificados são determinantes para a aprendizagem inicial.

Por fim, esta revisão bibliográfica reforça que a efetividade das práticas pedagógicas no Berçário I depende da mediação docente, da formação continuada, do planejamento intencional e da parceria com as famílias. A integração equilibrada entre ludicidade, estímulos sensoriais e atenção afetiva constitui base para experiências seguras, inclusivas e significativas, alinhadas às demandas contemporâneas da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que o Berçário I constitui um espaço fundamental para o desenvolvimento integral de crianças de zero a um ano, em que cuidado, estímulos sensoriais, brincadeiras e interações afetivas se entrelaçam para promover aprendizagem significativa. Observou-se que a atenção individualizada e a mediação constante do educador são fatores determinantes para o fortalecimento de vínculos, segurança emocional e exploração do ambiente de forma segura e estimulante.

Os dados analisados indicam que atividades planejadas de forma intencional, equilibrando momentos de descanso, alimentação, ludicidade e estímulos pedagógicos, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional das crianças. A integração de experiências concretas com recursos digitais, quando utilizada de maneira adequada, amplia as possibilidades de aprendizagem e registro do progresso infantil, sem comprometer a interação humana e o cuidado individualizado.

Também se percebeu a relevância da parceria entre escola e família como elemento complementar ao processo educativo, garantindo coerência entre os estímulos recebidos no berçário e em casa, além de favorecer a construção de hábitos

saudáveis e a segurança emocional da criança. A reflexão sobre os dados analisados demonstra que a primeira infância exige práticas pedagógicas intencionais, estruturadas e sensíveis às necessidades individuais, considerando cada criança como sujeito ativo de seu desenvolvimento.

Por fim, o estudo reforça que o sucesso das práticas pedagógicas no Berçário I depende do equilíbrio entre cuidado, ludicidade, estímulos sensoriais e atenção constante ao desenvolvimento integral. O planejamento, a observação sistemática e a adaptação às necessidades das crianças são fundamentais para garantir experiências significativas, promovendo aprendizagem, autonomia e bem-estar. Assim, a investigação evidencia a importância de um trabalho integrado, ético e intencional, capaz de fortalecer a primeira etapa da Educação Infantil e preparar as crianças para etapas futuras de maneira segura e estimulante.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

HECKMAN, James J. **Investing in early childhood development**: evidence, policy, and economic benefits. Chicago: University of Chicago Press, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIVINGSTONE, Sonia. **Parenting for a digital future**: how hopes and fears about technology shape children's lives. Oxford: Oxford University Press, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José. 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.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

PSICOPEDAGOGIA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO CONTEMPORÂNEO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Luciane de Jesus Mineiro de Lima[1]

Resumo: A Educação Infantil constitui um espaço fundamental para a construção da experiência humana, mediada por relações, linguagem, brincadeiras e contextos socioculturais. Este artigo problematiza o papel da Psicopedagogia na Educação Infantil contemporânea, ampliando o diálogo com as contribuições de Nanci Antunes Bossa acerca da prática psicopedagógica no contexto escolar, articulado ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e às transformações históricas da creche como instituição educacional. Fundamenta-se em revisão qualitativa e análise crítica da literatura, destacando a importância do psicopedagogo como agente colaborativo na construção de práticas pedagógicas sensíveis, inclusivas e significativas. Argumenta-se que a Psicopedagogia, ao interagir com professores, famílias e instituições, fortalece processos de aprendizagem integrados à realidade das crianças, promovendo uma educação infantil que respeite direitos, singularidades e potencialidades.

Palavras-chave: Educação Infantil; Psicopedagogia; Infância; Prática escolar; Desenvolvimento integral.

1. INTRODUÇÃO

No coração da Educação Infantil pulsa uma concepção de infância que rompe com a ideia historicamente construída de que essa etapa da educação básica teria como finalidade principal a preparação para os anos posteriores de escolarização. Ao contrário dessa perspectiva reducionista, a Educação Infantil se afirma, na contemporaneidade, como um campo próprio de direitos, experiências, saberes e produção de sentidos, no qual a criança é reconhecida como sujeito histórico, social e cultural. Essa compreensão desloca o foco de práticas assistencialistas ou meramente instrucionais para uma abordagem que valoriza a infância em si mesma, respeitando seus tempos, linguagens e modos singulares de aprender e se relacionar com o mundo.

Nesse contexto, a creche e a pré-escola deixam de ser compreendidas apenas como espaços de cuidado ou guarda e passam a ocupar um lugar central na constituição das experiências infantis. Conforme aponta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), essas instituições configuram-se como ambientes educativos intencionalmente organizados, nos quais a criança constrói relações, estabelece vínculos afetivos, atribui significados às suas vivências e se engaja em processos de aprendizagem que são constitutivos de seu desenvolvimento integral. Trata-se, portanto, de espaços nos quais educar e cuidar são dimensões indissociáveis, articuladas de maneira a garantir o bem-estar, a segurança e a ampliação das experiências das crianças.

Além disso, a Educação Infantil se constitui como um território de aprendizagens potentes, no qual o brincar, as interações, a exploração do ambiente e a experimentação assumem papel central na organização do trabalho pedagógico. Essas ações não se configuram como atividades secundárias ou meramente recreativas, mas como eixos estruturantes das práticas educativas, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, motor e simbólico da criança. Ao brincar, interagir e explorar, a criança elabora hipóteses, constrói conhecimentos, expressa sentimentos, desenvolve a linguagem e amplia sua compreensão sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que a cerca.

Nesse sentido, compreender a Educação Infantil como um espaço de experiências significativas implica reconhecer a complexidade dos processos de aprendizagem que ocorrem na primeira infância e a responsabilidade das instituições educativas em garantir práticas pedagógicas coerentes com essa concepção. A organização dos tempos, dos espaços, dos materiais e das propostas deve favorecer a participação ativa das crianças, respeitando suas curiosidades, interesses e necessidades, bem como promovendo situações que ampliem seu repertório cultural e simbólico. Assim, a Educação Infantil reafirma-se como uma etapa fundamental da educação básica, comprometida com o direito das crianças a uma educação de qualidade, que reconheça a infância como tempo de viver plenamente, aprender e produzir cultura.

Neste contexto, a Psicopedagogia se estabelece como campo interdisciplinar fundamental para compreender os processos de aprendizagem, bem como para articular estratégias de prevenção, intervenção e promoção de experiências educacionais significativas na infância. Em especial, as obras de Nanci Antunes Bossa — Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática (2000) e A Psicopedagogia no contexto da instituição escolar (2007) — oferecem uma base teórica robusta para refletir sobre a atuação do psicopedagogo na escola, enfatizando a prática como espaço de escuta, intervenção e transformação. Assim, o psicopedagogo passa a atuar de forma preventiva e interventiva, colaborando com professores, famílias e instituições escolares, especialmente diante dos desafios contemporâneos que atravessam a infância.

As reflexões aqui desenvolvidas não se originam apenas da revisão teórica, mas partem também, da minha da experiência vivenciada no cotidiano da Educação Infantil. A atuação docente no chão da escola evidencia que os desafios relacionados à aprendizagem infantil não podem ser compreendidos de forma fragmentada ou descontextualizada. No acompanhamento diário das crianças, nas observações realizadas durante as brincadeiras, nas interações em roda de conversa e nos momentos de exploração livre e orientada, torna-se possível perceber que cada dificuldade, cada avanço e cada forma singular de expressão revelam processos complexos que exigem escuta qualificada e mediação intencional.

A prática pedagógica demonstra que a Psicopedagogia, quando compreendida em sua dimensão institucional e preventiva, amplia o olhar da escola para além da identificação de dificuldades, favorecendo a construção coletiva de estratégias e a reorganização das práticas educativas. Nesse sentido, a experiência docente reafirma a necessidade de articular teoria e prática de forma indissociável, reconhecendo que a compreensão da infância se constrói no diálogo permanente entre estudo, reflexão crítica e vivência profissional. A vivência cotidiana na Educação Infantil confirma que a criança aprende na relação, no brincar e na experimentação, o que exige da escola sensibilidade para reconhecer tempos, ritmos e linguagens diversas.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O SURGIMENTO DAS CRECHES NO BRASIL

Compreender a Educação Infantil na contemporaneidade exige olhar para sua construção histórica. Ao longo das últimas décadas, a infância foi deixando de ser vista como um estágio indiferenciado da vida humana e passou a ser reconhecida como fase singular de desenvolvimento — uma conquista que ecoa nos referenciais curriculares e nas políticas públicas.

As creches surgiram primeiramente atreladas ao contexto industrial, destinadas a "guardar" crianças enquanto suas mães trabalhavam. Nesse momento histórico, as práticas mantinham uma visão instrumental da criança e suas necessidades (ROSENBERG; CAMPOS, 1994). Com o tempo, impulsionado por movimentos sociais, pesquisas e políticas públicas — como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e, posteriormente, pela inclusão da Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — o olhar sobre as creches transformou-se radicalmente, passando a ser entendida com diretrizes que a definem como espaço pedagógico estruturado, intencional e legitimador de direitos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) consolidou essa mudança paradigmática, afirmando que O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destacando seu papel estruturante no desenvolvimento integral da criança.

O RCNEI ainda reforça que as instituições devem promover ambientes ricos em significados, em que as crianças, por meio de interações, brincadeiras e experimentações, tecem suas próprias histórias de aprendizagem.

Atualmente, a criança é reconhecida como protagonista de seu processo de aprendizagem, produtora de cultura e portadora de múltiplas linguagens (KRAMER, 2007; SARMENTO, 2003).

Essa mudança de paradigma exige práticas pedagógicas que valorizem a escuta, o brincar, as interações e a diversidade cultural, promovendo um currículo vivo, integrado e contextualizado, capaz de respeitar as singularidades infantis.

Nessa perspectiva, a infância passa a ser entendida como uma categoria social e histórica, marcada por experiências próprias, saberes singulares e formas específicas de interpretar e significar o mundo. Sarmento (2003) destaca que as culturas da infância se constroem nas interações entre pares e adultos, nos espaços de brincadeira, nas linguagens simbólicas e nas práticas sociais cotidianas, sendo, portanto, imprescindível que a escola reconheça e valorize essas produções culturais infantis.

Kramer (2007), por sua vez, enfatiza que reconhecer a criança como sujeito de direitos implica garantir-lhe voz, escuta e participação ativa nos processos educativos, respeitando suas formas de expressão, imaginação, fantasia e criação. Essa mudança de paradigma exige práticas pedagógicas que valorizem o brincar como eixo estruturante da aprendizagem, as interações como fundamento do desenvolvimento e a diversidade cultural como elemento constitutivo do currículo.

Assim, o currículo da Educação Infantil deve se configurar como um currículo vivo, integrado e contextualizado, capaz de dialogar com as experiências das crianças, respeitar suas singularidades e promover aprendizagens significativas, éticas, estéticas e políticas, em consonância com os princípios que orientam a Educação Infantil contemporânea.

3. PSICOPEDAGOGIA: PRINCÍPIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Psicopedagogia nasce no cenário europeu no século XIX, inicialmente orientada por explicações organicistas sobre dificuldades escolares. No Brasil, a disciplina ganha contornos mais amplos a partir da década de 1970, articulando-se com áreas como Psicologia, Pedagogia e Linguística para pensar as aprendizagens em sua complexidade (BOSSA, 2000).

Segundo Bossa (2000):

> "A Psicopedagogia se constitui como área que busca compreender os processos de aprendizagem em sua totalidade — orgânicos, emocionais, cognitivos e culturais — para oferecer subsídios à prática educativa" (p. 45).

Essa afirmação representa um movimento de deslocamento de uma visão redutiva da aprendizagem para um olhar integrador — que considera o sujeito em suas múltiplas dimensões. Na Educação Infantil, essa perspectiva é ainda mais sensível, pois reconhece que as aprendizagens infantis não são fragmentadas, mas emergem na totalidade das vivências, relações, brincadeiras e contextos culturais.

Na Educação Infantil, o psicopedagogo desempenha papel estratégico ao atuar na prevenção e no acompanhamento das dificuldades de aprendizagem, colaborando com o professor na elaboração de estratégias pedagógicas que respeitem o ritmo, a história e o contexto sociocultural da criança. Sua atuação não se restringe ao espaço escolar, estendendo-se à família e à comunidade, numa perspectiva sistêmica.

Conforme destaca Bossa (2007), cabe ao psicopedagogo assessorar a escola na reorganização de suas práticas, redimensionando o processo de ensino-aprendizagem e promovendo ações que favoreçam a autonomia do educando. Trata-se de um trabalho que reconhece o aluno como sujeito ativo, capaz de aprender e ressignificar suas experiências.

3.1 O PSICOPEDAGOGO NA PRÁTICA ESCOLAR

Em A Psicopedagogia no contexto da instituição escolar, Bossa (2007) reforça a importância de uma atuação que vá além do consultório ou de intervenções pontuais, afirmando que:

> "No contexto escolar, o psicopedagogo atua como agente mediador, articulando diagnóstico, intervenção e cooperação com a equipe docente, de modo a reorganizar práticas pedagógicas para favorecer aprendizagens significativas" (BOSSA, 2007, p. 112).

Essa mediação, na Educação Infantil, acontece em vários níveis:

- Observação sensível do brincar — entendendo o brincar como linguagem e forma de pensar da criança (KISHIMOTO, 2008).
- Escuta das crianças — captando sentidos nas ações cotidianas e traduzindo-os em estratégias pedagógicas coletivas.
- Diálogo com professores — colaborando para construir intervenções que respeitem o desenvolvimento social, emocional e cognitivo.
- Articulação com famílias — reconhecendo que a educação é uma via de mão dupla entre escola e lar.
- Construção de práticas reflexivas — onde a equipe educativa questiona, reformula e enriquece suas abordagens a partir de observações e reflexões compartilhadas.

Bossa (2007) destaca ainda que a presença do psicopedagogo contribui para "...criar espaços de reflexão permanente sobre a prática educativa, favorecendo a construção de estratégias coletivas para superar obstáculos ao processo de aprendizagem" (p. 125).

Nessa perspectiva, Bossa (2007) compreende a atuação do psicopedagogo no contexto escolar como essencialmente mediadora e preventiva, ao destacar sua contribuição para a criação de espaços permanentes de reflexão sobre a prática educativa. Esses espaços não se restringem a momentos pontuais de formação ou intervenções isoladas, mas constituem-se como instâncias contínuas de análise crítica do cotidiano escolar, nas quais professores, gestores e demais profissionais são convidados a revisitar concepções, metodologias, expectativas e modos de relação com as crianças. Ao promover essa reflexão coletiva, o psicopedagogo favorece a tomada de consciência acerca dos fatores institucionais, pedagógicos, emocionais e socioculturais que atravessam o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a construção de estratégias coletivas para superar obstáculos à aprendizagem rompe com a lógica de responsabilização exclusiva da criança por suas dificuldades, deslocando o olhar para a organização do trabalho pedagógico, as práticas avaliativas, o currículo, os tempos e espaços escolares e as relações estabelecidas no ambiente educativo. Para Bossa (2007), o psicopedagogo atua como articulador de saberes, promovendo o diálogo entre teoria e prática e incentivando a corresponsabilização da equipe escolar diante dos desafios apresentados. Tal atuação é especialmente relevante na Educação Infantil, etapa em que o desenvolvimento integral da criança exige práticas sensíveis, flexíveis e coerentes com suas necessidades, ritmos e formas de expressão.

Assim, ao fomentar processos reflexivos e colaborativos, o psicopedagogo contribui para a construção de uma cultura institucional pautada na escuta, na observação qualificada e na intencionalidade pedagógica, fortalecendo práticas educativas mais inclusivas, humanizadas e comprometidas com o direito de aprender de todas as crianças.

4. APRENDIZAGEM, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

No campo da Educação Infantil, os processos de alfabetização e letramento não são concebidos como uma preparação mecânica para a leitura e escrita, mas como parte de uma formação que emerge das interações com a linguagem oral, escrita, musical, gestual e simbólica.

Autores como Soares (2002, 2003) destacam que:

> "O letramento implica a participação do sujeito em práticas sociais de leitura e escrita, para além da simples decodificação de símbolos" (SOARES, 2002, p. 18).

Essa ampliação conceitual exige que a escola — e o psicopedagogo junto a ela — promovam experiências que contextualizem linguagem e cultura, tais como narrativas, brinquedos simbólicos, situações de leitura compartilhada e projetos interdisciplinares.

Nesse viés, vale ressaltar que, nessa etapa da educação básica, a aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente relacionada às interações sociais, ao brincar, à escuta sensível, à oralidade, à expressão corporal, musical, plástica e simbólica, respeitando os tempos, os modos de ser e as formas próprias de aprender da infância.

Soares (2002, 2003) contribui de maneira significativa para esse debate ao ampliar o conceito de alfabetização, compreendendo o letramento como um processo social e cultural que extrapola a mera decodificação de símbolos gráficos. Para a autora, o letramento refere-se à inserção do sujeito em práticas sociais de leitura e escrita que circulam em seu contexto, possibilitando a construção de sentidos, a interação com o outro e a participação ativa na vida social. Nesse processo, a atuação do psicopedagogo, em parceria com a equipe docente, torna-se fundamental para orientar práticas que considerem o desenvolvimento global da criança, suas hipóteses sobre a escrita, suas experiências culturais e seus modos singulares de expressão. Ao invés de intervenções pautadas na antecipação de conteúdos formais, o foco desloca-se para a criação de ambientes alfabetizadores ricos, nos quais a linguagem esteja presente de maneira viva e significativa.

Dessa forma, experiências como narrativas orais, contação e leitura compartilhada de histórias, exploração de diferentes gêneros textuais, brinquedos simbólicos, jogos de linguagem, músicas, dramatizações e projetos interdisciplinares configuram-se como estratégias potentes para a promoção do letramento na Educação Infantil. Tais práticas possibilitam que as crianças se apropriem gradualmente das funções sociais da leitura e da escrita, atribuindo-lhes sentido e significado em seu cotidiano. Cabe, portanto, à escola e ao psicopedagogo fomentar essas vivências, assegurando um percurso educativo que respeite a infância, valorize a cultura e contribua para a construção de sujeitos críticos, participativos e socialmente inseridos.

5. TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA MEDIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

As tecnologias digitais, quando integradas com intencionalidade pedagógica, ampliam possibilidades de aprendizagem e expressão. Diferente de mero entretenimento, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aproximam a escola do universo cultural das crianças, ampliando possibilidades de expressão, interação e construção do conhecimento.

Documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil indicam que o uso pedagógico das tecnologias, quando mediado de forma intencional, pode ampliar as possibilidades de expressão e aprendizagem das crianças. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece a importância das múltiplas linguagens e da cultura digital na ampliação dos repertórios infantis, enquanto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) destaca a centralidade da mediação do adulto na construção de significados. Nessa perspectiva, ambientes virtuais bem estruturados e mediados por educadores podem fomentar processos de investigação e criatividade, apoiar a construção de sentidos, fortalecer a linguagem oral e escrita e ampliar repertórios simbólicos.

Assim, distantes de uma lógica de uso meramente recreativa ou instrumental, tais

tecnologias assumem significado educativo quando articuladas às linguagens, às interações sociais e à construção ativa do conhecimento pelas crianças. Nesse sentido, o recurso tecnológico deixa de ser um fim em si mesmo e passa a atuar como um elemento potencializador das experiências pedagógicas, ampliando formas de comunicação, criação e investigação.

O professor e o psicopedagogo atuam como mediadores, selecionando recursos que façam sentido para a criança e promovam aprendizagens significativas. A tecnologia, portanto, não substitui a relação pedagógica, mas a potencializa, desde que integrada a práticas reflexivas e intencionais.

Pesquisas no campo da educação apontam que ambientes virtuais planejados, organizados e mediados por adultos favorecem a exploração, a curiosidade e o pensamento investigativo das crianças, desde que respeitem suas características desenvolvimentais e seus modos próprios de aprender. A mediação qualificada do professor e do psicopedagogo é fundamental para transformar o uso das tecnologias em experiências significativas, nas quais a criança é convidada a observar, levantar hipóteses, experimentar, dialogar e atribuir sentidos às informações acessadas. Dessa forma, o ambiente digital torna-se um espaço de aprendizagem colaborativa, no qual o conhecimento é construído de maneira compartilhada e contextualizada.

Além disso, o uso pedagógico das tecnologias digitais contribui para o fortalecimento da linguagem oral e escrita, ao possibilitar múltiplas formas de registro, narrativa e expressão simbólica, como imagens, vídeos, sons, desenhos e produções multimodais. Essas linguagens ampliadas favorecem a construção de significados, uma vez que permitem às crianças expressarem ideias, sentimentos e compreensões de mundo por meio de diferentes códigos, respeitando suas singularidades e ampliando seu repertório cultural. Ao interagir com esses recursos, a criança desenvolve competências comunicativas, amplia seu vocabulário e estabelece relações entre o oral, o escrito e o simbólico.

Nesse contexto, as tecnologias digitais também se apresentam como potentes instrumentos para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, promovendo a autoria infantil e a ressignificação de experiências. Ao produzir histórias digitais, explorar jogos interativos, registrar descobertas ou participar de projetos mediados por recursos tecnológicos, as crianças ampliam seus repertórios simbólicos e culturais, construindo sentidos a partir da interação com o outro e com o meio. Assim, quando utilizadas de forma consciente, ética e planejada, as tecnologias digitais contribuem para uma educação mais significativa, inclusiva e conectada às linguagens contemporâneas, sem perder de vista o protagonismo infantil e o papel essencial da mediação pedagógica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, no contexto contemporâneo, demanda uma compreensão ampliada da infância, das instituições educativas e dos sujeitos que nelas atuam, exigindo práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças e com o reconhecimento de suas singularidades. Nesse cenário, torna-se imprescindível um olhar atento às múltiplas dimensões que atravessam os processos de aprendizagem, considerando aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e simbólicos. A escola de Educação Infantil, portanto, não pode ser compreendida apenas como um espaço de cuidado ou de preparação para etapas posteriores da escolarização, mas como um território legítimo de experiências, direitos, interações e produção de sentidos.

À luz das contribuições de Bossa (2000; 2007), a Psicopedagogia apresenta-se como um campo teórico-prático fundamental para o fortalecimento da atuação institucional, ao propor uma abordagem que articula observação clínica, intervenção educativa e trabalho colaborativo com a equipe escolar. Essa perspectiva desloca o foco de uma visão individualizante das dificuldades de aprendizagem para uma compreensão mais ampla, que considera o contexto escolar, as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas e as condições oferecidas às crianças para aprender. Desse modo, o psicopedagogo atua como mediador de processos

reflexivos, contribuindo para a construção de práticas mais sensíveis, éticas e alinhadas às reais necessidades da infância.

A relevância dessa atuação se evidencia especialmente na Educação Infantil, etapa em que os processos de aprendizagem estão profundamente imbricados às experiências de brincar, interagir, comunicar-se e explorar o mundo por meio de diferentes linguagens.

Ao colaborar com professores e gestores, o psicopedagogo favorece a análise crítica das propostas pedagógicas, dos tempos e espaços educativos e das formas de acompanhamento do desenvolvimento infantil, promovendo intervenções que respeitam os ritmos, as hipóteses e os modos singulares de aprender das crianças. Tal atuação contribui para a consolidação de uma cultura institucional pautada na escuta qualificada, na observação intencional e na corresponsabilização da equipe educativa.

Além disso, a articulação entre a Psicopedagogia e os referenciais curriculares nacionais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e demais documentos normativos, confere legitimidade e coerência às práticas desenvolvidas no contexto escolar. Esses documentos reafirmam a criança como sujeito histórico e de direitos, produtor de cultura e protagonista de seus processos de aprendizagem, princípios que dialogam diretamente com a atuação psicopedagógica na instituição.

Ao alinhar teoria, prática e políticas públicas, a escola fortalece seu compromisso com uma educação inclusiva, democrática e socialmente referenciada. Dessa forma, a Psicopedagogia, ao atuar de maneira preventiva, institucional e colaborativa, contribui para que a Educação Infantil se consolide como um espaço de aprendizagens significativas e transformadoras, no qual as crianças sejam reconhecidas em sua integralidade e diversidade.

O investimento em práticas reflexivas, fundamentadas teoricamente e sensíveis às especificidades da infância, revela-se essencial para a construção de propostas educativas que respeitem a singularidade de cada criança e promovam seu pleno desenvolvimento. Por fim, reafirma-se a importância de compreender a Educação Infantil como um campo em constante construção, que exige diálogo permanente entre saberes, práticas e sujeitos.

A Psicopedagogia, nesse contexto, não se apresenta como uma resposta pronta, mas como um campo de possibilidades que potencializa o trabalho educativo, fortalece a instituição escolar e contribui para a efetivação do direito das crianças a uma educação de qualidade, pautada na escuta, no respeito e na transformação social.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOSSA, N. A. **Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no contexto da instituição escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 13–23.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROSENBERG, F.; CAMPOS, M. M. **Creche e pré-escola no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2003. p. 9–34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 26, n. 91, p. 361–378, 2005.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

IMPACTO DA MOTIVAÇÃO NO DESEMPENHO ORGANIZACIONAL. ESTUDO REALIZADO NO INSTITUTO POLITÉCNICO NO 131-LUBANGO

Lucoque Bernardo[1]

RESUMO: A melhor forma de desenvolver qualquer organização é motivar o seu capital humano, daí que neste artigo fez-se uma abordagem sobre «impato da motivação no desempenho organizacional». No entanto, o artigo permitiu apresentar argumentos motivacionais, onde objectivo geral consubstanciou-se em investigar sobre o impacto da motivação para garante desenvolvimento pessoal e colectivo das pessoas nas organizações. A metodologia foi aplicada, tendo como principal alavanca a pesquisa bibliográfica, o que permitiu fazer análises diversificadas em obras literárias, artigos, dissertações e publicações ligadas ao tema. Para melhor proceder na busca cientifica o artigo, fez uma reflexão sobre os principais conceitos, tipificação da motivação, teorias e fatores motivacionais que permitem o desenvolvimento das organizações, aspectos esses que fizeram perceber a tamanha dimensão da motivação no sector empresarial e organizacional. Outrossim, os resultados das pesquisas feitas demonstraram que o desenvolvimento das organizações estão intrinsicamente ligadas aos papeis motivacionais, então, o nível de conhecimento, o saber por competência, a capacidade de interação humana das empresas, servem de acréscimo no ambiente organizacional, onde a fraca capacidade de aplicar a motivação impõe varias restrições, o que pode perigar as empresas, concomitantemente o desempenho individual e colectivo dos colaboradores das organizações.

Palavras-chave: Desempenho; Motivação; Motivação no trabalho; Organização.

INTRODUÇÃO

A vida é feita de motivos, onde cada proceder pode definir a itenção, assim o homem cresce e desenvolve-se em ambientes que normalmente ganho o termo de organização, já na esfera empresarial a maximização dos resultados é um dever radiante, mas para que as pessoas façam parte dela precisam ser e estarem motivadas. A área de recursos humanos destaca que as necessidades produzem motivos que impelem o indivíduo à acção, aspecto esse que levou a abordar nesse artigo sobre o "impacto da motivação no desempenho organizacional." Por outro lado, considera-se que independentemente de os motivos serem inatos ou adquiridos, são sempre influenciados pela cultura na qual o indivíduo vive.

A área de gestão de pessoas considera que o impacto da motivação da gestão de recursos humanos na performance, quer em relação ao indivíduo, com o impacto das políticas e práticas de gestão dos recursos humanos Gomes (2019, p.243) "a motivação no trabalho constitui um aspecto fundamental dentro das organizações", reconhecendo que o comportamento dos indivíduos afecta os resultados ao nível da organização, tais como: lucros, vendas, a qualidade e crescimento, não é de avaliação simples.

Ainda, surgiu o interesse em conhecer as teorias e os factores que provocam motivação nos colaboradores e diagnosticar a realidade da Administração Pública Angolana, pois actualmente é urgente abordar sobre à motivação Robbins (2008),

[1] Mestrando em Gestão de Recursos Humanos no Instituto Superior Politécnico Kangonjo. Licenciado em Linguística Inglesa.Professor do Ensino Médio/ Técnico.
E-mail: lucoquebernardo@gmail.com

faz perceber que a motivação é como a vontade de exercer altos níveis de esforço para alcançar as metas organizacionais, vontade que está condicionada pela capacidade que tem esse esforço para satisfazer alguma necessidade individual. «A motivação é o processo responsável pela intensidade, direcção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta» (p.132).

Entretanto, a Administração Pública tem o dever de preparar agentes da mudança, capazes de motivar os colaboradores para um melhor desempenho profissional e da organização. Também, acredita-se que a meta fundamental da liderança deve ser no sentido de viabilizar a implementação de mudanças que façam a diferença. E a diferença é produzida por líderes e equipas que agem fazendo com que os resultados aconteçam.

O artigo considerou os seguintes objetivos de estudo:

Objetivo geral investigar sobre o impacto da motivação para garante desenvolvimento pessoal e colectivo das pessoas nas organizações.

Quanto aos objetivos específicos foram caracterizar teoricamente a ação da motivação no desempenho organizacional e dos Recursos Humanos; descrever as teorias motivacionais aplicadas à gestão de recursos humanos; identificar os factores que favorecem crescimento da produtividade dos Recursos Humanos; apresentar ações que exortem aperfeiçoamento da motivação nas organizações tornando o ambiente de trabalho mais produtivo.

A justificativa está assente na apresentação da situação em que se encontra a motivação como garantia no desempenho dos Recursos Humanos, pois as instituições empresariais dependem dos Recursos Humanos para funcionar e alcançar seus objectivos com sucesso. É sabido que não existem empresas sem que haja pessoas, por isso, é cada vez mais notório, a preocupação com o desenvolvimento de novas práticas administrativas capazes de resgatar os factores de motivação e satisfação no trabalho.

Desta forma, o estudo da motivação como garantia no desempenho dos Recursos Humanos, torna-se muito importante para se aprofundar no conhecimento do ser humano em relação às suas necessidades, seus motivos e contribuir, de alguma forma, para o seu bem-estar. Por outro lado, fornece informações para as instituições sobre o comportamento humano e os principais factores de motivação.

Todavia, as perguntas de investigação que nortearam o artigo foram:

Quais são as teorias motivacionais que ajudam no desempenho organizacional? Será que o tipo de motivação ajuda no desenvolvimento organizacional? Que fatores contribuem para a motivação garantia da melhoria da produtividade? Existem principais factores motivacionais nas organizações?

Importa destacar que as questões acima apresentadas foram respondidas, durante a investigação e interpretação do artigo.

1. PLANO HISTÓRICO DA MOTIVAÇÃO

O substantivo motivação, apareceu no início do século XX, ou, mais precisamente, em 1899, isto, é, final do século XX. Nessa mesma época, surgiu também uma língua francesa a palavra "motivation" (pronuncia-se motivacion), com o mesmo significado: motivação. Vemos que a palavra motivação, dada a origem, significa movimento. Quem motiva uma pessoa, isto é, quem lhe causa motivação, provoca nela um novo ânimo, e ela começa a agir em busca de novos horizontes, de novas conquistas.[2]

Quadro 1 - Esquematização das teorias explicativas sobre a motivação organizacional

Nº	FOCO	TEORIAS	PRINCIPAIS FIGURAS	PRINCIPAIS ENFOQUES
1	Nas tarefas	Teoria Geral Administração Científica	**Taylor, Ford, Edson, Gantt, Gilbert**	Organização e racionalização do trabalho em nível operacional
2	Na Estrutura	Teoria Clássica Administração	**Henry Fayol**	Organização formal Princípios Gerais da Administração Funções do Administrador
3	Nas Pessoas	Relações Humanas	**Elton Mayo** **Follet**	Organização Informal Motivação - Liderança Dinâmica Grupal Comunicações
4	No comportamento	Comportamental ou Behaviorismo	**Maslow, Herzberg, Mc Gregory, Argyris**	Comportamento do homem no meio em que vive – o meio social – ou o meio das organizações
5	Nas Variáveis ambientais	Contingência	**Woodward**	A interveniência das variáveis ambientais, criando dependência.

[2] In Chiavenato I. (2008, p.172): "a teoria de motivação no trabalho" Chiavenato de nacionalidade brasileira dedica-se ao aprofundamento sobre a motivação, desenvolve as teorias motivacionais no ambiente organizacional e destaca a sua importância para o desenvolvimento do capital humano das organizações. É doutorado em Administração.

6	Nas Necessidades	Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow	**Abrham Maslow**	Enfoque nas necessidades humanas e hierarquização da mesma
7	Satisfação e comportamento das pessoas	Teoria dos Dois Factores de Herzberg	**Frederick Herzberg**	Ênfase na satisfação das necessidades factor do estimulador do comportamento das pessoas no trabalho
8	Autoridade e liderança	Teoria X e Teoria Y	Douglas McGregor	Ênfase na liderança e estilos de administração factor crítico do comportamento humano

Fonte: Chiavenato (2008) adaptado pelo autor.

Ficou evidente que a história da motivação se remete aos focos, teorias, principais figuras e principais enfoques.

2. TIPIFICAÇÃO MOTIVACIONAL NAS ORGANIZAÇÕES

Para Bergamini (1994), a motivação é baseada em emoções, especificamente pela busca por experiências emocionais positivas e por evitar as negativas, onde positivo e negativo são definidos pelo estado individual do cérebro, e não por normas sociais: uma pessoa pode ser direccionada até a automutilação ou a violência caso seu cérebro esteja condicionado a criar uma reação positiva a essas acções. Entretanto, a motivação pode ser:



Fonte: Bergamini (1994, p.28) adaptado pelo autor.

Como se pode aferir nas ideias acimas apresentadas, quanto ao tipo de motivação as organizações devem considerar quatro, desde a motivação individual até financeiro. No entanto, o percurso salarial pode servir de uma ampla dimensão no sector motivacional.

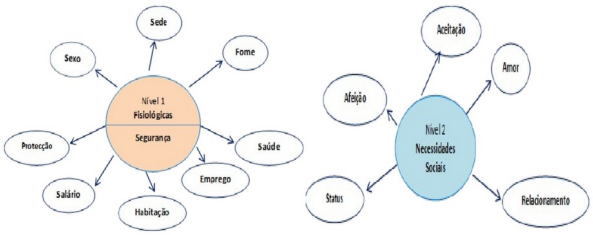
3. TEORIAS MOTIVACIONAIS

3.1. TEORIA DA HIERARQUIA DAS NECESSIDADES DE MASLOW

Para Maximiano (2000) a motivação é importante numa empresa. Os gestores devem compreender o que motiva os seus trabalhadores e ir ao encontro da satisfação dessas necessidades. Trabalhadores motivados tendem a ser mais eficientes e contribuem de forma positiva para o sucesso de muitas empresas. Muitas teorias tentaram explicar o que motiva as pessoas para trabalhar.

Todas estas pessoas passam uma parte considerável do seu tempo a trabalhar. Não é de surpreender que esperam ser recompensados e retirar satisfação daquilo que fazem. Para alguns, trabalhar é um prazer, para outros uma forma de ganhar a vida.

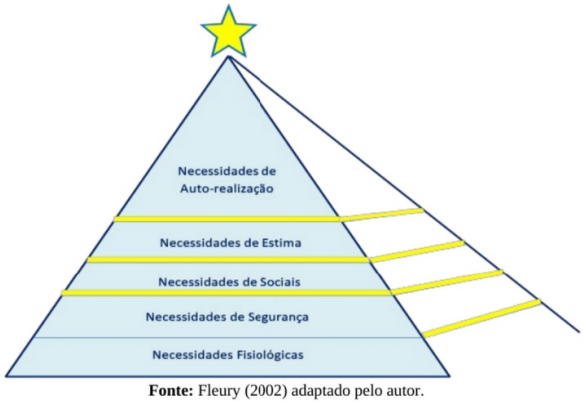
Figura SEQ Figura * ARABIC 2 - Classe das



Fonte: Fleury (2002, p.54) adaptado pelo autor.

necessidades de Maslow - Necessidades primárias

Figura SEQ Figura * ARABIC 3 - Teoria da hierarquia das necessidades de Maslow - Pirâmide



Fonte: Fleury (2002) adaptado pelo autor.

das necessidades

Em linhas gerais, a teoria de Maslow apresenta os seguintes aspectos conforme descreve Fleury (2002, p.55):

1. Necessidades fisiológicas ou básicas – relacionadas com a sobrevivência e incluem a necessidade de comer, vestir, abrigo.
2. Necessidades de segurança – relacionadas com a segurança física em casa ou no emprego que deve oferecer um espaço de trabalho limpo e organizado.

3. Necessidades sociais – são exclusivas do ser humano e têm a ver com a necessidade de afeição, do auto-respeito e de participação. Num ambiente de trabalho estas necessidades são satisfeitas pela camaradagem com colegas, o prazer de trabalhar em grupo, a sensação de pertença àquela organização.

4. Necessidades de auto-estima – têm a ver com a necessidade de reconhecimento pessoal, com o desejo de domínio e de prestígio, isto é, possuirmos auto-imagem positiva e vermos os nossos desempenhos valorizados e apreciados pelos outros.

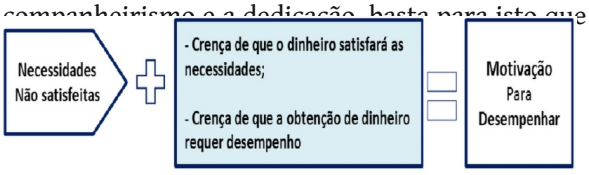
5. Necessidades de auto-realização – são motivações de nível mais elevado, pois têm a ver com a necessidade de expressão crítica e de conhecer, com a ambição pessoal: num contexto de trabalho seria obter grande satisfação através da execução de trabalho que envolva muita responsabilidade ou que seja altamente criativo ou em que haja um amplo reconhecimento da sua qualidade e importância.

Em suma, as necessidades básicas tendem a girar em torno de assuntos diversificados da natureza do trabalho, e os comportamentos que se produzem, visando satisfazer tais necessidades, tenderão a ser menos maduros e construtivos do que a maioria daqueles relacionados com o trabalho.

3.2. TEORIA DA EXPECTAÇÃO DE LAWLER III

Dentro das chamadas teorias de processo, em que entram para explicar a motivação, factores cognitivos e de percepção individual sobre as relações entre seu objectivo, seu desempenho, a situação externa e a tarefa, Lawler III em 1968 publicou algumas conclusões sobre seus estudos em torno das variáveis: esforço-desempenho e desempenho-resultados. Destas conclusões é apresentada aqui a que parece mais interessante num país que vive o tormento da infracção e da perda de poder aquisitivo dos trabalhadores.

Carvalho (1999) enfatiza esta teoria de que se assenta na evidência de que dinheiro pode motivar não só desempenho, mas também, o companheirismo e a dedicação, basta para isto que

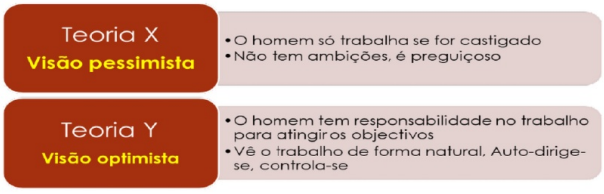


Fonte: Carvalho (1999, p.41) Adaptado pelo autor.

Conclui o autor, que se não ocorre esta situação nas organizações é porque seus administradores não tem se destacado:[3]

3.3. TEORIA MOTIVACIONAL DE X E Y DE MC GREGOR

De acordo com Chiavenato (2008, p.54), «Mc Gregor opõe à visão pessimista do homem (teria x) a visão optimista do homem (teoria y) caracterizada



Fonte: Chiavenato (2008) adaptado pelo autor.

pelo seguinte esquemograma»:[4]

Existem um paralelismo entre a teoria X, os modelos clássicos e a teoria Y, como um modo de ver o trabalhador que se enquadra na abordagem das Relações Humanas. O conhecimento das diferentes teorias da motivação fornece-nos algumas pistas para a análise daquilo que pode ser considerado um trabalho compensador.

3.4. TEORIA DOS DOIS FACTORES DE FREDERICK HERZBERG

Segundo Fleury (2002) a partir de 1959, Frederik Herzberg, demonstrou uma pesquisa realizada com engenheiros, e contadores nos EUA.[5] A teoria de Herzberg, vem na sequência da teoria de Maslow. Esta teoria aponta para dois conjuntos de



Fonte: Fleury (2002, p.51).

factores:

[3] Ferreira, A. A.; Reis, A.C.F; Pereira M. I. (2002). Gestão Empresarial:de Taylor aos nossos dias – Evolução e Tendências da Moderna Administração de Empresas. São Paulo: Thomson Learning. P.41

[4] Chiavenato, Idalberto. (2008). Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier.

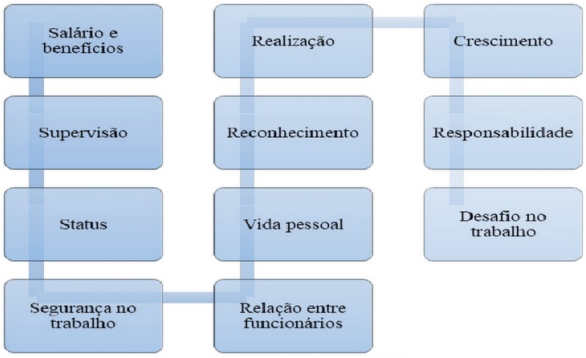
[5] Fleury, M. T. L. (2002) As pessoas na Organização. São Paulo:Gente. P.51

No entanto, Herzberg nunca conseguiu provar que um trabalhador feliz é um trabalhador produtivo. O que consegui provar é que um trabalhador que tem um bom desempenho é um trabalhador feliz.[6]

4. FACTORES MOTIVACIONAIS NO AMBIENTE ORGANIZACIONAL

Bergamini (1997), aponta que em algumas organizações, ou mesmo departamentos observa-se que há uma chama de entusiasmo na motivação da equipa. Cada um se envolve com suas funções e faz os esforços necessários para ajudar os colegas, trabalha-se bastante com alegria, todos estão comprometidos com as metas. Em outros lugares parece que as pessoas estão simplesmente "cumprindo tabela – trabalham apenas o suficiente para manter as coisas andando, não existe entusiasmo, nem alegria.

Em primeiro lugar, é necessário não desmotivar as pessoas. Segundo Herzberg (1959) citado por Chiavenato, (2008, p.89) «existem fatores que impedem o surgimento da motivação ou travam-na». Chamou esses factores de higiénicos, isto é, aqueles fatores que não são capazes de motivar, mas podem impedir a motivação, se não



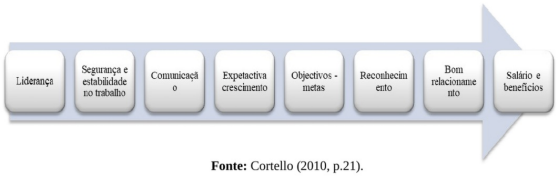
Fonte: Chiavenato (2008, p.61)

estiverem equacionados de modo adequado.

Viu-se que vários factores condicionam a motivação, sejam eles externos ou internos, para tal os processos técnicos e administrativos devem ser sempre considerados, para que haja alinhamento das acções.

4.1. OITO PRINCIPAIS FACTORES MOTIVACIONAIS DAS ORGANIZAÇÕES

Cortello (2010, p.21) destaca sete factores para a



Fonte: Cortello (2010, p.21).

motivar as pessoas no ambiente de trabalho:

Enfim, é necessário destacar que esses oito factores transformam os ambientes organizacionais, servindo de excelência empresarial, dando vez aos resultados e a transformação institucional.

METODOLOGIA

O presente artigo, tem bases de um estudo descritivo, pois possibilitou investigar e estudar em profundidade sobre o impacto da motivação no sector organizacional, onde, essa parte metodológica assenta-se nas ideias de Gil (2008).

Conforme os objectivos, o presente artigo tem base no método descritivo, pois descreveu a parte teórica e prática sobre o tema em estudo, onde o método descritivo permitiu descrever ocorrência provida da população. Quanto a natureza o estudo é aplicado, por resolver um problema prático.

Quanto aos procedimentos, socorreu-se da pesquisa bibliográfica para compor o aporte teórico do trabalho, através da consulta em livros, artigos científicos e revistas de saúde com a temática semelhante ou a fim. Freixo (2012), a pesquisa bibliográfica é uma técnica de investigação científica que faz recurso a obras já analisadas, tratadas, publicadas e classificadas como livros, artigos científicos e revistas.

Em suma, quanto aos instrumentos de recolha de dados, utilizou-se um inquérito por questionário de perguntas fechadas de múltipla escolha, onde respondeu-se via online, onde à população foi de 65 e amostra de 45, dos inqueridos selecionados numa das empresas em Luanda, sendo a amostra significativa de 69%.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi um estudo temático com recurso as obras já publicadas universalmente. O artigo deu preferência as questões bibliográficas, onde os resultados e discussões são apresentadas abaixo, numa primeira fase é apresentada a tabela das

[6] Fleury, M. T. L. (2002) As pessoas na Organização. São Paulo:Gente. P.51

variáveis iniciais e na segunda a tabela as questões

VARIÁVEIS	FREQUÊNCIA	%
Sexo		
Feminino	17	38
Masculino	**28**	**64**
Faixa etária		
24 – 29	11	24
30 – 35	12	27
36 – 41	**15**	**33**
42 – 47	7	16
Grau de académico		
Técnico médio	**23**	**51**
Licenciado	20	44
Especialista	1	2
Mestre	1	2
Carreira		
Técnico Administrativo	**27**	**60**
Auxiliar de Recursos Humanos	13	29
Gestor de Recursos Humanos	5	11

Fonte: Inquérito aos colaboradores (2024).

apresentadas:

Tabela 1: Profissionais inqueridos

O estudo foi diretivo, onde participaram 45 colaboradores/funcionários de duas empresas privadas, situadas em Luanda, onde a tabela, apresentou os seguintes dados: o sexo masculino foi predominante com 64%. Já, a faixa etária, dos profissionais relevou-se dos 36 até 41 anos de idade, como determinou-se com 33%. Quanto ao nível de escolaridade, destacou-se o Ensino Médio/Técnico com 51%. Finalmente, quanto à carreira/funções dos inqueridos, o maior número foi de técnicos

Questões	Opções	f	%
Considera indispensável a motivação para o desempenho organizacional?	Sim	40	89
	Não	*1*	*2*
	S/resposta	4	9
Acha que os factores motivacionais determinam o desenvolvimento organizacional?	Sim	43	96
	Não	1	2
	S/resposta	*1*	*2*
Concorda que as actividades de melhoria salarial, organizacional e pessoal, são factores de desempenho organizacional?	Sim	*45*	*100*
	Não	0	0
	S/resposta	0	0
∑		**45**	**100**

Fonte: Análise das questões dirigidas aos funcionários (2024).

administrativos com 60%.

Tabela 2: Apresentação das questões

Foi feita uma comparação literária dos dados obtidos, a fim de obter objectividade que é uma das características do conhecimento científico, onde as questões obedeceram a uma nomenclatura de primeira, segunda e terceira questão (ª).

A 1ª questão, apresentou que os inqueridos consideram indispensável a motivação para o desempenho organizacional.

Já na 2ª, os inqueridos enfatizaram que os factores motivacionais determinam o desenvolvimento organizacional, pois assim acharam dizer.

A 3ª e última questão, fez perceber que as actividades de melhoria salarial, organizacional e pessoal, são factores de desempenho organizacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, é resultado de uma pesquisa aturada sobre impato da motivação no desempenho organizacional, o que permitiu descorar também sobre os fatores motivacionais em ambiente organizacional, que de resto já vem sendo levado acabo a muito tempo por vários pesquisadores.

Contudo, as organizações que mais levam em contam os factores motivacionais, mais contribuem no desenvolvimento do seu capital humano e consequentemente no aumento da produtividade.

Em suma, os fundamentos levantados permitiram compreender que os factores remuneratórios como o salário, e tantos outros benefícios constituem no principal factor motivacional dos colaboradores. Permitiu compreender também que a liderança é um factor importante para a motivação, o que implica dizer que a relação entre líderes e liderados deve ser constantemente aperfeiçoada. Os inqueridos afirmaram que há uma relação sadia entre eles e as chefias.

Diante dos pressupostos apresentados, percebeu-se que, é possível motivar continuamente os colaboradores para aumentar não só o grau de satisfação mais o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional. É importante enfatizar que motivação intrínseca e extrínseca fazem parte das técnicas e fatores individuais e coletivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGAMINI, C. W. **Motivação nas Organizações**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

_____, C. W. **Liderança: administração do sentido**. São Paulo: Atlas, 1994.

BOWDITCH, J. L. e BUONO, A. F. **Elementos de Comportamento Organizacional**. 1. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

CARVALHO, A. V. e NASCIMENTO, L. P. **Administração e Recursos Humanos**. São Paulo: Pioneira, 1999.

CERVO, A. L. e BERVIAN, P. A. **Metodologia Cientifica**. 4. ed. São Paulo: Markron Books, 1996.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**- O Novo papel dos recursos humanos nas organizações. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

Davis, K. Newstrom, J.W. **Comportamento humano no trabalho:** uma abordagem psicológica. São Paulo: Pioneira, 1992.

Fleury, M. T. L. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

Freixo, M. J. V. **Metodologia científica:** fundamentos, métodos e técnicas. Lisboa: Revista e Aumentada editora, 2012.

Gil, A. C. **Gestão de pessoas:** enfoque nos papéis profissionais. São Paulo: Atlas, 2001.

____, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOMES, G. et al. **Sociologia da Educação e Administração Escolar**. Universidade: Ciências da educação. São Paulo: Editores: Plural coleção, 2010.

Maximiano, A. C. A. **Teoria geral da administração:** da escola cientifica à competitividade na economia globalizada. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

Robbins, S.P. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

PREVALÊNCIA DE DEPRESSÃO EM ANGOLA: O CASO DOS RECLUSOS ATENDIDOS NO HOSPITAL PENITENCIÁRIO PSIQUIÁTRICO

Manuel Paulo Chamorro[1]

RESUMO: O presente estudo visa analisar a prevalência de depressão em Angola, especificamente aos reclusos atendidos no Hospital Penitenciário Psiquiátrico e, constatou-se que os mesmos apresentam algum tipo de transtorno mental, sendo que, muitos ingressam no sistema penitenciário sem diagnóstico ou tratamento adequado pois, ao ingressarem naquela instituição, os sintomas psíquicos se agravam por ausência de acompanhamento psicológico e clínico, além da superlotação, do ambiente hostil, da carência de assistência médica, da falta de qualidade e precariedade da alimentação, além da má higienização presente no dia-a-dia e do fraco fornecimento da água potável. Trata-se de um estudo de natureza quantitativa, com recurso a técnica de inquérito por questionário. Observou-se também elevada prevalência de depressão grave (40,6%) e depressão continuada (34,4%) aos reclusos atendidos no Hospital acima indicado. A presença da depressão associou-se a vários padrões como de auto desmotivação com (21,8%) e a angústia com (18,7%) como um dos factores de risco. Com esse estudo, foi possível perceber que no mencionado Hospital há alta prevalência de depressão entre os indivíduos do sexo masculino em detrimento do feminino. Estes factores destacam a necessidade de intervenções em saúde mental nos estabelecimentos prisionais de origem, tendo em conta a vulnerabilidade daquela população.

Palavras-chave: Depressão; detenção; prisão e recluso.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objectivo analisar os factores associados a depressão em reclusos privados de liberdade, levando em consideração os factores sociodemográficos, condições clínicas, hábitos comportamentais e situação penal. Estudar sobre esses factores relacionados aos sintomas nos estabelecimentos prisionais é de extrema relevância, visto que, a prisão subjuga o detendo ao comando de uma estrutura autoritária e de uma rígida rotina de controlo sobre os indivíduos de forma continuada.

Os psicólogos nos estabelecimentos prisionais não estão para rotular qualquer que seja, procurar saber se o indivíduo A ou B, é homicida ou psicopata, estão ali para ouvir, incluir, respeitar as diferenças, promover a saúde mental e o bem-estar, conhecer o interior da pessoa, fazer avaliação psicológica enfim, criar vínculo com a pessoa que está privada de liberdade. Nesse processo, o psicólogo deve agir com base em critérios éticos, visto que, o trabalho prestado por aqueles especialistas naqueles locais não deve ser visto como um "mar de rosas", antes pelo contrário, também existe "espinhos" pois, há reclusos que apesar de estarem deprimidos, reagem de forma violenta.

O sistema prisional angolano enfrenta dificuldades de várias ordens como: superlotação,

[1] Manuel Paulo Chamorro, é Doutorando em Ciências Sociais, opção: Psicologia Social e Mestre na mesma especialidade pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, é graduado em Ensino de Sociologia pelo ISCED-Luanda, Email:chamorro1484@gmail.com; Orcid: https://orcid.org/0009-0006-7049-3973

condições precárias de saneamento, causando assim, diversas patologias de carácter psicológico como: sentimentos de impulsividade, agressividade e desesperança, podendo desencadear futuramente em práticas suicidas. É preciso rever o carácter da prisão para que seja capaz de ressocializar e cuidar das pessoas com transtornos depressivo, que muitas vezes aparece mascarado por sintomas físicos, psicológico e outras vezes, quando se nota a gravidade, são encaminhados para o referido Hospital Penitenciário Psiquiátrico.

A depressão é uma doença que tem levado inúmeras vidas nos estabelecimentos prisionais e não só, fruto das condições precárias vivenciadas pelos reclusos ao longo da vida nos estabelecimentos prisionais. O modo de funcionamento dessa instituição, onde predomina a manutenção da segurança e da ordem, em detrimento da ressocialização do recluso, pode produzir efeitos colaterais como a depressão, estresse, ansiedade e tantas outras patologias.

A saída da prisão traz consigo uma série elementos, sociais e psicológicos coercitivos para o indivíduo. Nesse sentido, ao retornarem ao convívio social, estes sujeitos se deparam com uma infinidade de dificuldades e misto de sentimentos como angústias e anseios, além de queixas, dúvidas e demandas.

DEPRESSÃO EM RECLUSOS NOS ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS

O termo depressão tem sido amplamente empregue para designar tanto um estado afectivo como a tristeza, quanto um sintoma, uma síndrome e uma ou várias doenças. As emoções de tristeza e alegria encobrem o fundo afectivo da vida psíquica normal. A tristeza constitui-se na resposta humana universal às situações de perda, derrota, desapontamento e outras adversidades (Correia, 2009, p. 11). Assim sendo, as verdadeiras causas da depressão nem sempre são percebidas pelos doentes e pelas pessoas com quem convive, por estarem carregadas de conteúdos inconscientes e processos psicológicos e orgânicos complexos.

Essa situação, frequentemente, requer apoio profissional especializado de médicos e psicólogos. Importa clarificar que em Angola, a depressão tem atingido níveis bastante alarmante. Só para se ter uma ideia a Directora do Hospital Psiquiátrico de Luanda, Dra Antónia de Sousa, firmará em 2019 que anualmente os números no Banco de Urgência daquela unidade hospitalar tende a aumentar. Só para se ter uma ideia:

> "Em 2014, num total de 28.579 pacientes atendidos no Banco de Urgência, 4.276 eram pacientes com depressão e em 2015, entre 30.418 pacientes, 4.665 tinham casos de depressão. Em 2016, dos 29.693 vistos no Banco de Urgência, 4.725 tinham casos de depressão.

As causas da depressão são múltiplas e podem estar agrupadas em várias categorias dentre elas: genéticas, ambientais, psicológicas, étnicas e somáticas. Desta feita, Cury (2009, p. 19) considera que a pior prisão do mundo não são as celas gradeadas, muito menos os muros altos vigiados 24/24 horas ao dia mas sim, é aquela que aprisiona a emoção humana e nos impede de ser livres e felizes. Ninguém pode contemplar o belo e irrigar sua diva com sentido se for prisioneiro dentro de si mesmo.

O autor insiste dizendo que quem está aprisionado exteriormente, por barras de ferro, ainda pode ser livre para pensar e sentir mas, quem é prisioneiro interiormente, no âmago da sua alma, além de perder a liberdade de pensar e sentir, perde também o encanto pela vida, esmaga o mais belo elo da existência. Com essas palavras se quer dizer que a depressão é mas que uma prisão pois, o indivíduo do ponto de vista físico está livre mas, psicologicamente, aprisionado. Por essa razão as prisões são definidas como locais de pessoas impulsivas, agressivas e com emocionalidade reactiva diminuída, como no caso da psicopatia ou perturbação anti-social da personalidade, devendo na sua opinião, estas pessoas permanecerem em instituições psiquiátricas e não nas prisões (Moreira, 2008, p. 72).

Autores como Foucault (2004, p. 41) e Bernabé (2000, p. 25), consideram a prisão como um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registados. Por seu torno, Goffman (2008, p. 39), faz

uma análise na perspectiva do indivíduo, descrevendo todo o processo doloroso que o sujeito sofre, de forma a poder adaptar-se ao novo mundo em que se vê inserido. Em alguns estabelecimentos prisionais, os presos passam por um processo intenso de libertação de apegos emocionais ou materiais que podem estar impedindo o seu eu, logo no momento da sua entrada no estabelecimento prisional.

O autor analisa a prisão como "um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada". Como se pode observar, estar na prisão (detido ou condenado) pode ser uma situação dolorosa, pois, limita o indivíduo de direitos e deveres uma vez que o ser humano não foi concebido para habitar num espaço reduzido e privado de liberdade, mas sim, foi-lhe dado o livre arbítrio.

A entrada para a prisão representa a medida punitiva mais severa que um indivíduo pode sofrer, o que vem a reforçar o carácter negativo que a reclusão pode ter na personalidade de um individuo.

Na prisão, os reclusos vivenciam muitas vezes situações frustrantes, e saber lidar com essa frustração nem sempre é fácil, e nem todos conseguem fazê-lo porque por vezes não estão preparados nem dispostos a isso. No entanto, aprender a lidar com a frustração faz parte e pode de certo modo ser estruturante para o recluso ao nível dos seus padrões de comportamento. Por estas e outras razões, Moreira (2008, p. 25) adverte que a entrada para a prisão constitui um momento de "choque" para muitos indivíduos, pelo facto de muitos deles evidenciarem vulnerabilidades psicológicas significativas, a ideia suicida aparece como uma estratégia adaptativa (ainda que paradoxal) ao cumprimento da pena, que permanece ao longo do tempo de reclusão.

Por isso, Gonçalves (2002, p. 42) é de opinião que à adaptação à prisão não é tarefa fácil: a vida entre quatro paredes, a convivência com sujeitos desconhecidos, a nova rotina, o facto de predominar o poder coercivo. Logo, o controlo, concretizado nas ameaças e sanções físicas e psicológicas e, principalmente, a privação da liberdade, tornam a adaptação ao meio prisional bastante difícil para qualquer ser humano, podendo inclusivamente originar sintomas psicopatológicos. Os traumas, humilhações e depressões sofridas na prisão são por vezes dificilmente superados na sua vida pós-reclusão.

Como se pode constatar, à adaptação bem-sucedida perante uma situação de adversidade passa também pela capacidade de resiliência ou seja, se adaptar e se recuperar de situações adversas, desafiadoras e traumáticas que cada indivíduo vai encarando, quando deparado com múltiplos riscos e ameaças internas e externas ou ainda a capacidade de recuperação na sequência de uma experiência traumática prolongada (Novais et al, 2010, p. 211). Por esta razão, Muvundo (2017), considera que: "quando o recluso chega ao estabelecimento, pode desencadear uma depressão até adaptar-se à nova realidade de vida. A mudança de personalidade do ser humano não é fácil. Não é fácil moldar uma pessoa privada de liberdade, daí a importância do apoio da família. A família desempenha um papel importante, principalmente as mães, no arrependimento moral do recluso. Com a prisão, espera-se que o recluso reflicta sobre o mal que provocou à sociedade e interiorize que a referida conduta contraria as normas vigentes na sociedade.

POPULAÇÃO RECLUSA EM ANGOLA

A população prisional constitui "um grupo de indivíduos que são obrigados a viver em determinadas condições de espaço e clima social, por tempo igualmente determinado, mas bastante variável de indivíduo para indivíduo" (Gonçalves, 1999, p. 209). Esta população depara-se nessa situação, não por sua própria vontade mas porque outrem (polícia, tribunais e a sociedade, assim o decretaram). Além disso, trata-se de indivíduos que, na maioria dos casos, provêm dos estratos mais desfavorecidos da população geral, com modos de pensar e agir.

Estudos conduzidos por Dumbo (2021, p. 219), estimam que em 2013 estavam integrados nos 34 estabelecimentos prisionais de Angola 22.985 reclusos, dos quais 643 eram do sexo feminino representando 2,9% da população penal do país. Já de 2014 a 2017, o país uma população estimável de

22.748 reclusos, dos quais 22.158 correspondiam ao sexo masculino e 590 ao sexo feminino. Em 2015, o número de reclusos aumentou ligeiramente, passando para 23.648. Em 2016 houve um decréscimo da população penal para 22.963 reclusos. Deste número, 22.455 pertenciam ao sexo masculino e 508 ao feminino. Em 2017, verificou-se 21.495, onde 11.392 eram condenados e 10.103 estavam na condição de prisão preventiva.

Assim, o modo de funcionamento dessa instituição, onde predomina a manutenção da segurança e da ordem, em detrimento da ressocialização do preso, pode produzir efeitos colaterais como a depressão, estresse e ansiedade. Outro problema que chama à atenção tem a ver com questões higiénicas porque muitos detidos e condenados têm contraído infecções na pele, conhecida nos seus meandros como "fagulha" (sarna), enfermidade que resulta da partilha de uniformes, colchões, da baixa qualidade e o mau fornecimento da água. O cheiro apavorante a que muitos reclusos estão expostos nos Estabelecimentos Prisionais em Angola, coloca em risco a saúde de vários detidos, condenados e funcionários dos serviços prisionais.

Com isso, o Estado Angolano se tornou incapaz de cumprir com a obrigação de oferecer tratamento adequado aos presos e a capacidade das administrações penitenciárias de assegurar os direitos humanos fundamentais dos reclusos e de trabalhar com vistas à materialização de seu principal objectivo que é de reabilitar as pessoas presas e prepará-las para uma futura reintegração na sociedade. Neste contexto, os reclusos não lhes resta outra alternativa a não ser aprender a lidar com as condições miseráveis, o que lhes obriga a enfrentar diariamente problemas de estresse, raiva, ódio, desespero, vícios, isolamento e falta de esperança, causando depressão. Os estudos citados em epígrafe sugerem que a população prisional necessita de cuidados psiquiátricos e psíquicos para transtornos mentais graves.

TEORIA EXPLICATIVA DA RECLUSÃO

Recorreu-se a teoria da Aprendizagem Social desenvolvida por Albert Bandura, por partir do princípio de que o comportamento humano é resultado da interacção dinâmica entre factores pessoais (cognitivos e afectivos), comportamentais e ambientais. No campo da saúde mental, a teoria de Bandura (1997, p. 203), permite compreender a reclusão como parte de um ciclo auto-reforçador pois, transtornos como depressão e ansiedade, reduzem a percepção de auto-eficácia, levando à evitação social. Segundo ainda Bandura, o sofrimento psíquico pode ser agravado pela observação de modelos sociais que enfrentam dificuldades emocionais por meio do isolamento, fortalecendo padrões de enfrentamento inadequados.

A partir da teoria da aprendizagem social, a prevalência da reclusão deve ser analisada como um fenómeno multidimensional, sustentado por processos de modelagem social; reforço directo e indirecto; interacção contínua entre indivíduo e o ambiente. Intervenções eficazes devem, focar na reorganização dos ambientes sociais, na introdução de modelos positivos de interacção, na promoção de experiências graduais de sucesso social e no fortalecimento da auto-eficácia, especialmente em populações vulneráveis como pessoas com sofrimento psíquico dentre os quais encontramos os reclusos.

A prevalência da depressão em reclusos indica uma reorganização dos padrões de aprendizagem social, na qual o isolamento deixa de ser excepção para se tornar alternativa legítima de adaptação. A teoria da Aprendizagem Social, permite compreender a reclusão não como patologia individual, mas como produto de processos sociais de aprendizagem, legitimação e auto-regulação.

A teoria de Bandura (1997, p. 229) mostra que os reclusos recém-chegados tendem a observar e imitar comportamentos dominantes para garantir sobrevivência, aceitação e segurança. Assim, a prevalência de comportamentos violentos ou anti-sociais não se explica apenas por características individuais, mas sobretudo, pela aprendizagem social no contexto prisional. No caso dos reclusos angolanos, a ausência de programas estruturados de educação, formação profissional e apoio psicológico, contribui para a manutenção de uma auto-imagem negativa pois, o comportamento criminal não é

apenas produto de factores individuais, mas resulta da interacção contínua entre indivíduo, ambiente e modelos sociais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a materialização do estudo, optou-se pela abordagem quantitativa. Quer-se com isso dizer que o método quantitativo nos permitiu descrever, explicar, predizer, discutir e apresentar os resultados através de tabelas, usando técnicas numéricas e/ou estatísticas. Foi possível perceber que os factos falam por si, e que nada existe além dos dados recolhidos. Todavia, os pacientes foram convidados a verbalizar livremente os seus conteúdos psíquicos através da associação livre, confrontação, interpretação, afim dos mesmos transferirem os sentimentos e atitudes outrora vivenciados (Michel, 2009, p. 37; Porto, 2010, p. 35).

Para garantir o processo adequado de recolha de dados, recorreu-se à técnica de inquérito por questionário. A mesma técnica permitiu obter informações sobre o objecto de investigação. Utilizou-se o inquérito por questionário com perguntas abertas e fechadas como nos elucida (Ghiglione & Matalon, 2011, p. 64). O inquérito por questionário permitiu aceder a um elevado número de informações sobre os indivíduos acerca do passado, da intimidade, de práticas actuais dificilmente abertas, à observação. Embora com alguns limites, possibilitou analisar o estudo sistemático das atitudes, das opiniões, das preferências, das representações e do sentido subjectivo das acções. Para a recolha de dados foi feito um questionário com perguntas abertas e fechadas.

Portanto, para o levantamento das informações referentes ao perfil socio-demográfico dos reclusos do Hospital Penitenciário Psiquiátrico, foi utilizado um questionário com perguntas relacionadas aos itens ligados ao sexo, grupo etário, estado civil, nível de escolaridade, dentre outros. Neste caso em concreto, à amostra foi de 32 reclusos internados no Hospital Penitenciário Psiquiátrico dos quais 25 são do sexo masculino e 7 do sexo feminino todos diagnosticados com depressão.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O indicado Hospital, está localizado na província de Luanda e tem como missão acompanhar em consultas e internamento hospitalar de reclusos doentes provenientes de 42 estabelecimentos prisionais existentes em Angola. O referido Hospital, faz fronteira com o Estabelecimento Prisional de Viana, Comarca Central de Luanda (CCL), Hospital Prisão de São Paulo, todos localizados na província de Luanda. Estabelecimento Prisional de Kakila e o Estabelecimento Prisional de Calomboloca situados na província de Icolo e Bengo. O Hospital Penitenciário Psiquiátrico também faz fronteira com o Estabelecimento Prisional de Caboxa na Província do Bengo e a Cadeia de Cassosso na província de Cuanza Sul, bem como do Estabelecimento Prisional do Cuanza Norte.

Importa frisar que o mesmo estabelecimento hospital e o Hospital Prisão de São Paulo, são as únicas unidades hospitalares especializadas na prestação de cuidados intensivos de saúde mental para a população reclusa em Angola. O Hospital Penitenciário Psiquiátrico, distribui medicamentos para todos os estabelecimentos prisionais bem como assegura e recebe qualquer tipo de reclusos com distúrbios psicológicos, independentemente do grau de perigosidade.

O referido Hospital está equipado com serviço de vigilância, a qual está a cargo dos Agentes de Segurança e auto protecção Prisional, que têm como objectivo promover a segurança interna do perímetro da instituição, bem como escoltar os reclusos doentes nas suas saídas ao exterior do país, assim como aos tribunais. Os reclusos recebem tratamento médico, apoio psicológico conciliado com o procedimento penitenciário, onde existem regras e rotinas diárias, cuja vigilância é 24 horas por dia.

Tabela nº 1- Relação dos reclusos atendidos no Hospital Penitenciário Psiquiátrico com a idade e o sexo

Grupo etário	Sexo		Total	Percentagem (%)
	Masculino	Feminino		
25-30	9	4	13	25-30
31-35	4	2	6	31-35
36-40	8	1	9	36-40
41-45	4	-	4	41-45
Total	**25**	7	**32**	**Total**

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito ao grupo etário, averiguou-se que 40,6% dos inqueridos da população penal inquerida no Hospital Penitenciário Psiquiátrico, têm idades compreendidas entre os 25 e os 30 anos de idade ao passo que 12,5%, têm idades que vão dos 41 aos 45 anos de idade. Estes dados levam a reflectir que os crimes são maioritariamente praticados por jovens e, ao depararem-se com as condições das prisões, acabam apresentando distúrbios psicológico.

Importa referenciar que maior parte dos inqueridos que são encaminhados para aquele Hospital, são do sexo masculino e, uma minoria é do sexo feminino. O que nos leva a inferir que as mulheres adaptam-se melhor as prisões comparativamente aos rapazes.

Tabela nº. 2- Relação entre o nível de escolaridade e o estado civil dos reclusos no Hospital Penitenciário Psiquiátrico

Nível de Escolaridade	Estado civil		Total	Percentagem (%)
	Solteiro(a)	Casado (a)		
Ensino Primário	-	1	1	3,1
I Ciclo	2	-	2	6,3
10 a 12ª Classe	10	2	12	37,5
1º a 2º Ano do Ensino Superior	4	-	4	12,5
3º ao 4º ano	4	4	8	25
Licenciado(a)	3	2	5	15
Total	**23**	**9**	**32**	**100**

Fonte: Elaboração própria

A tabela em referência, indica que 37,5% da população penal inquerida no Hospital Penitenciário Psiquiátrico, têm o nível de escolaridade que vai da 10ª a 12ª classe, ao passo que 3,1% frequentou o ensino primário. Esses dados levam-nos a entender que a prevalência da depressão ocorrer a todos reclusos independentemente do nível de escolaridade e o grau académico. Esses estudo mostra-nos também um grau de preocupação pois, presumia-se ver índice elevado de reclusos com baixo nível de escolaridade nas prisões e, concomitantemente a apresentarem distúrbios psíquicos mas, é o contrário, pois, mostra que quanto mais se tem conhecimento, maior é o cometimento do crime e por sua vez, a probabilidade de apresentar distúrbios psíquicos.

Outro dado importante a se reter tem a ver com o estado civil pois, verificou-se a predominância de indivíduos (as) solteiros comparativamente aos casados (as) ou seja, os solteiros cometem mais crimes que os casados e, este último gere melhor os conflitos psicológicos que os solteiros.

Tabela nº 3- Número de vezes que os reclusos receberam visitas no estabelecimento prisional de origem

Nº de visitas ao Estabelecimento Prisional de origem	Sexo		Total	Percentagem (%)
	Masculino	Feminino		
Um vez por semana	6	-	6	19
Duas vezes por mês	6	-	6	19
Três vezes por semana	3	-	3	9
Uma vez por mês	4	5	9	28
Nunca recebeu visitas	6	2	8	25
Total	**25**	**7**	**32**	**100**

Fonte: Elaboração própria

Os inquéritos feitos aos reclusos do Hospital Penitenciário Psiquiátrico, se apurou que 28% dos reclusos naquela unidade hospitalar receberam visitas pelo menos uma vez por mês nos estabelecimentos prisionais de origem, 25% alegaram que nunca receberam visitas, ao passo que 9% receberam visitas três vezes por semana. Queremos com esse estudo dizer que ausências de visitas por longos períodos desencadeiam aos reclusos crises psicóticas, ideias suicida e como se não bastasse, aumento de comportamentos autodestrutivos. Foi também possível deduzir que a irregularidade nas visitas por parte dos familiares, amigos e outros membros do recluso, pode estar na base da prevalência da depressão dos reclusos atendidos no Hospital Penitenciário Psiquiátrico devido à ausência afectos.

Importa referir também que nos estabelecimentos prisionais de Angola, as visitas se limitam de 15 à 30 minutos e o visitante, fica de pé, conversando através de uma grade com barras. A nosso ver, é possível melhorar as condições das visitas, aproveitando parte do espaço da penitenciária como área para visitas e colocando bancos e câmaras de vigilância, o que certamente poderá motivar outras pessoas a visitarem os reclusos.

Tabela nº 4- Sintomas apresentados pelos reclusos antes de serem transferidos para o Hospital Penitenciário Psiquiátrico

Sintomas apresentados pelos reclusos	Sexo		Total	Percentagem (%)
	Masculino	Feminino		
Insónia	3	-	3	9,4
Falta de apetite	3	1	4	12,5
Alterações de humor	1	1	2	6,3
Angústia	5	1	6	18,7
Auto-desvalorização	6	1	7	21,8
Desmotivação	1	-	1	3,1
Irritabilidade	1	-	1	3,2
Dificuldades para se concentrar	3	1	4	12,5
Isolamento total	2	2	4	12,5
Total	**25**	**7**	**32**	**100**

Fonte: Elaboração própria

Na tabela em epígrafe, foi notório que 21,8% dos reclusos transferidos para o Hospital Penitenciário Psiquiátrico, são do sexo masculino e, apresentaram sintomas de auto-desmotivação, 18,7% demonstraram sentimentos de angústia, ao passo que 3,1% apresentaram sintomas de desmotivação. Desta feita, esses factores reforçam que a população penal inquerida no Hospital Penitenciário Psiquiátrico, apresentam índices elevados de sintomas de depressão por causa da insónia, falta de apetite, alterações de humor, angústia, desmotivação, isolamento e dificuldade de se concentrar.

Com isso, queremos dizer que deve-se trabalhar nas causas da depressão, e não nos sintomas, sendo a psicoterapia o caminho mais indicado para os reclusos do referido Hospital Penitenciário Psiquiátrico que sofrem daquela patologia.

Tabela nº 5- Condição da população penal no Hospital Penitenciário Psiquiátrico

Condição dos Reclusos	Sexo		Total	Percentagem (%)
	Masculino	Feminino		
Detidos	15	4	19	59,3
Condenados	1	1	2	6,3
Estrangeiros	2	-	2	6,3
Sob medidas de segurança	7	2	9	28,1
Total	**25**	**7**	**32**	**100**

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar, a maior taxa de reclusos no Hospital Penitenciário Psiquiátrico é coberta por indivíduos do sexo masculino e em menor grau as do sexo feminino. Foi possível confirmar que 59,3% dos reclusos hospitalizados naquela unidade hospitalar se encontravam em condição de detidos e, 28,1% estavam sob medidas de segurança, ao passo que 6,3% se encontravam em condição de condenados e, com igual percentagem encontravam-se os estrangeiros. Por essa razão Foucault (2004, p. 47) considerou que os sistemas prisionais são indispensáveis à produção de criminosos, tornando erudito o dito popular que considera a prisão universidade do crime.

Importa referências que a realidade actual dos Estabelecimentos prisionais em Angola, é bem diferente do que a Lei determina, pois, ainda são notórias falhas nas tarefas e no cumprimento dos objectivos devido a superlotação, o ambiente hostil, a carência de assistência médica, a falta de qualidade e precariedade da alimentação, além da má higienização presentes no dia-a-dia dos reclusos desencadeiam situações de risco, diversas doenças físicas e consequências psicológicas. Por essa razão Assis (2007, p. 234), pensa que "dentro da prisão, o preso sofre principalmente com a prática de torturas e de agressões físicas. Essas agressões geralmente partem tanto dos outros presos como dos próprios agentes dos estabelecimentos prisionais".

Tabela nº 6- Reacções aos sentimentos dos reclusos no Hospital Penitenciário Psiquiátrico

Reacções aos sentimentos	Sexo		Total	Percentagem (%)
	Masculino	Feminino		
Sentimento de culpa	6	1	7	21,9
Não conseguia pensar em algo	8	2	10	31,2
Pensamento em se suicidar	11	4	15	46,9
Total	**25**	7	**32**	**100**

Fonte: Elaboração própria

A partir da tabela acima citada, nos foi possível constatar a predominância de indivíduos do sexo masculino comparativamente aos do sexo feminino e, também foi verificado que 46,9% dos reclusos hospitalizados naquela instituição penitenciária, manifestaram sentimentos de suicídio ou seja, não pensavam em outras coisas a não ser por fim a sua própria vida. Sobre esta situação, Nucci (2003, p. 42) considera que "quem atentou contra a própria vida, por conta de alvoroço social, religiosa ou política, estado de miséria, desagregação familiar, doenças graves, causas tóxicas, efeitos neurológicos, infecciosos ou psíquicos e até por conta de sensibilidade ou imaturidade, não merece punição, mas compaixão, amparo e atendimento médico".

A mesma ideia é corroborada por Freud (1980b, p. 275) ao afirmar que todo suicida tem o desejo anteriormente reprimido de matar outra pessoa. No suicídio, há o deslocamento de impulsos assassinos, pois, os desejos destrutivos, em relação a um objecto internalizado, são dirigidos contra o self ou seja, a identidade pessoal ou a consciência de si mesmo. A avaliação que uma pessoa faz de si, inclui a auto-estima, identidade pessoal e consciência de si mesmo.

Diante dessa situação, verificou-se também que 31,2% dos reclusos hospitalizados naquela unidade hospitalar não conseguiam se concentrar e 21,9% carregavam consigo sentimentos de culpa pelos crimes cometidos. Por essa razão, Cooper e

Berwick (2001, p. 179) trazem a ideia de que os reclusos com antecedentes psiquiátricos, sentimentos de culpa, falta de amigos e visitas externas, que não participavam em programas de formação, desporto ou passatempos e que interiorizavam a severidade, constrangimentos e preocupações do ambiente prisional, tinham maior probabilidade de desencadear níveis elevados de ansiedade, depressão e morbilidade psicológica.

Tabela nº 7- Razões que levaram a transferir os reclusos para o Hospital Penitenciário Psiquiátrico

Razões da transferência para o Hospital Penitenciário Psiquiátrico	Sexo		Total	Percentagem (%)
	Masculino	Feminino		
Apresentar depressão leve	2	1	3	9,4
Apresentar depressão moderada	4	1	5	15,6
Apresentar depressão grave	10	3	13	40,6
Apresentar depressão continuada	9	2	11	34,4
Total	**25**	**7**	**32**	**100**

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito as razões que levaram os reclusos a transferirem-se para o Hospital Penitenciário Psiquiátrico, temos a dizer que 40,6% dos inqueridos manifestaram depressão grave nos estabelecimentos prisionais de origem, o que nos remeteu à analisar o CID 10 (1997, p.120) a considerar que os pacientes com depressão grave ficam angustiados ou agitados, manifestam perda da auto-estima, sentimentos de inutilidade e/ou culpa; o suicídio é um risco marcante; tem também a síndrome somática onde os sintomas estão presentes em maior gravidade. O recluso com depressão grave, não consegue desenvolver suas actividades sociais e domésticas diárias, podendo apresentar sintomas psicóticos como: retardo psicomotor, alucinações e delírios.

Constatou-se de igual modo que 34,4% dos inqueridos no Hospital Penitenciário Psiquiátrico, apresentaram depressão continuada, facto que nos levou a deduzir que os reclusos que apresentam esse tipo de depressão, manifestam geralmente episódios recorrentes sem presença da demência, psicose e/ou loucura, podendo durar em média seis meses. Verificou-se também que 9,4% dos reclusos naquele estabelecimento prisional demonstraram quadro de depressão leve.

Neste estudo, foi notório que 9,4% dos reclusos inqueridos no Hospital Penitenciário Psiquiátrico, tiveram uma ligeira adaptação aos estabelecimentos prisionais onde os reclusos estavam inseridos. Ficou visível a presença massiva de indivíduos do sexo masculino relativamente a do sexo feminino, fruto das dimensões que a depressão apresentou por aqueles utentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegou-se à conclusão que a prisão tem o papel de transformar o indivíduo, impondo-lhe disciplina. Todavia, afastada do ato de ressocializar os indivíduos, a prisão acaba por demonstrar a falência de seus métodos através das seguintes constatações: as prisões não diminuem as taxas de criminalidade; a detenção provoca reincidência e, depois do indivíduo sair da prisão, tem-se mais possibilidades de voltar para ela do que antes, facto que ocorre se as oportunidades de emprego no mercado escassearem;

Quando um recluso entra num Estabelecimento Prisional para cumprir a sua pena, é essencial que seja logo avaliado psicologicamente, pois assim, muitas patologias podem ser detectadas antecipadamente, especialmente no que diz respeito à questão de uma eventual reincidência ou até mesmo problemas de violência entre reclusos e situações mais drásticas, como o caso das tentativas de suicídio.

Após a entrada no estabelecimento prisional, torna-se essencial a elaboração de um plano individual que irá acompanhar o recluso nessa nova etapa, baseado nas particularidades do mesmo, sendo para isso, necessário fazer um registo intensivo das suas aspirações e necessidades de forma a garantir uma reinserção com êxito. Com a criação desse plano, surge toda uma preocupação face ao modo como as entidades responsáveis procuram à adaptação do recluso à prisão.

É necessário evitar a superlotação nos estabelecimentos prisionais e converter as penas em multas e/ou trabalhos cujo benefícios possam trazer para a comunidade (mecânica, carpintaria, sapataria, alfaiataria, pedreira, agricultura só para citar, cujo resultados possam ser reflectivo para todos os angolanos, pois, a se persistir em manter os indivíduos nas prisões (fechadas), estaria a se

promover as diversas patologias dentre elas a depressão, estresse e concomitantemente o suicídio. Por isso, esta é uma intervenção que obviamente não depende apenas do individuo em questão, devendo por isso englobar todo o sistema prisional e as entidades competentes, dentro e fora da prisão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, R. D. de. (2007). **As prisões e o direito penitenciário no Brasil, 2007**. Disponível em:< http:// www.direitonet.com.br/artigos/exibir/3482/Asprisoes-e-odireito-penitenciário-no-Brasil>. Acesso em: 12 de Junho de 2025.

BANDURA, A. **Social learning theory**, Prentice-Hall, 1977.

CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS MENTAIS E DE COMPORTAMENTOS DA CID-10. (1997). **Descrições Clínicas e directrizes diagnósticas**, Porto Alegre: Artmed editora.

COOPER, C., & BERWICK, S. **Factors affecting psychological well-being of three groups of suicide-prone prisoners**, Current Psychology, 2001.

CORREIA, A. D. Psicopatologia e Adaptação à Prisão, In: **Revista Saúde Mental**, Julho/Agosto,Vol. XII, nº4, 2009.

CURY, A. J. **A Pior Prisão do Mundo**, São Paulo, Editora Academia Inteligente, 2009.

DUMBO, L. **Crime de Género:** Homicídio cometido por mulheres, Kilunji editora, 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** História da Violência nas Prisões, Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FREUD, Sigmund. Luto e Melancolia, In: **obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** v. XVIII, Tradução de Jayme Salomão et al., Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. **O Inquérito:** Teoria e prática, Celta Editora, 2011.

GOFFMAN, E. **Manicómios, Prisões e Conventos**, Trad. Dante Moreira Leita. 7ª. Ed. São Paulo: Perspetiva, 2008.

GONÇALVES, R. A. **A adaptação à prisão:** um processo vivido e observado, Lisboa: Direcção Geral dos Serviços Prisionais, 1999.

GONÇALVES, R. A. **Delinquência, Crime e Adaptação à Prisão**, Coimbra: Quarteto Editora, 2002.

MICHAEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais:** Um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográfico, 2ª Edição, Atlas editora, S. Paulo, 2009.

MOREIRA, M. A. **Sofrimento, desespero e comportamentos suicidários na prisão.** Coimbra: Quarteto, 2008.

NOVAIS, F. A. G et.al. Transição e ajustamento de reclusos ao estabelecimento prisional. **Psychologica**, 52 – Vol. II, 209-242, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2010.

NUCCI, G. S. (2003). **Código penal comentado**, 3ª Edição, São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

PORTO, A. P. **Caderno de Métodos e Técnicas de Pesquisa Dom Alberto**, Faculdade Dom Alberto, Santa Cruz do Sul, 2010.

MUVUNDO.T.acessin:http://jornaldeangola.sapo.ao/reportagem/amnistiados_reincidentes_arrependidos?mobile, quinta-feira, 18 de Maio de 2017.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

ENTRE AUTONOMIA E NORMATIZAÇÃO: METODOLOGIA ELOS - CONSTRUINDO COLETIVOS

Marcelo Cunha[1]

RESUMO: Com o objetivo de analisar os discursos presentes no Guia do Componente Escolar – Elos Construindo Coletivos (BRASIL, 2025), a partir da arqueologia do saber, na perspectiva de Michel Foucault, essa pesquisa toma como categorias analíticas as noções de conjugação, justaposição e conciliação entre discursos. Compreendendo o discurso como prática histórica, regulada por regras de formação e atravessada por relações de poder, o estudo investiga os modos pelos quais distintas racionalidades pedagógicas são mobilizadas no documento. Os resultados evidenciam a predominância de uma conjugação discursiva entre enunciados de matriz construtivista, que enfatizam a colaboração, o desenvolvimento de habilidades sociais e o fortalecimento do sentimento de pertencimento, e discursos de orientação comportamentalista, voltados à normatização das condutas, ao cumprimento de regras e à autorregulação dos sujeitos. Identifica-se, ainda, a presença de justaposições discursivas cujas tensões se mostram tênues, uma vez que os enunciados potencialmente divergentes são apresentados de forma complementar, sem rupturas significativas no plano argumentativo. Observa-se também a conciliação discursiva como estratégia recorrente, por meio da qual conceitos como autonomia, participação e cooperação são reconfigurados para se adequarem a uma lógica normativa, produzindo um efeito de coerência e consenso institucional. No âmbito dos objetivos da Metodologia Elos, destaca-se a centralidade atribuída ao desenvolvimento de habilidades sociais e ao fortalecimento dos vínculos coletivos, compreendidos como fatores de proteção que podem contribuir para a prevenção de problemas relacionados ao uso de substâncias. Conclui-se que o guia opera como uma tecnologia discursiva de governo das condutas, articulando diferentes discursos pedagógicos na produção de sujeitos colaborativos, autorregulados e socialmente ajustados às racionalidades educacionais vigentes.

Palavras-Chave: Análise do discurso. Arqueologia do saber. Discursos pedagógicos. Metodologia Elos. Prevenção.

UMA LEITURA FOUCAULTIANA DOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS NO GUIA DO COMPONENTE ESCOLAR DA METODOLOGIA ELOS - CONSTRUINDO COLETIVOS.

A Metodologia Elos – Construindo Coletivos configura-se como uma proposta pedagógica e socioeducativa voltada à promoção de habilidades sociais, ao fortalecimento de vínculos e à prevenção do uso de álcool e outras drogas na infância. Destina-se a crianças de 6 a 10 anos, matriculadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, articulando educação, saúde e cidadania a partir de práticas lúdicas, cooperativas e contextualizadas ao cotidiano escolar.

> "Trata-se de uma metodologia de promoção e fortalecimento de habilidades sociais e prevenção do uso de álcool e outras drogas para crianças de 6 a 10 anos, estudantes do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental I." BRASIL 2025 p.8

[1] Mestre em Ensino e História da Ciência pela Universidade Federal do ABC, UFABC. Graduado em Licenciatura Plena em Ciências e Química pela Faculdade de São Bernardo do Campo, FASB, e em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL. Interlocutor dos Programas de Prevenção na Diretoria Regional de Ensino de São Mateus, DRESM. Professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

A Metodologia Elos não se orienta por uma abordagem objetiva ou informativa acerca de substâncias psicoativas junto às crianças e seus familiares. Em nenhum momento de sua proposta pedagógica são trabalhados conhecimentos específicos sobre tipos de substâncias, formas de uso, efeitos farmacológicos ou problemas diretamente relacionados ao consumo. Tal escolha metodológica não representa uma lacuna, mas uma decisão teórico-pedagógica coerente com os fundamentos que sustentam a metodologia.

O foco da Metodologia Elos concentra-se exclusivamente no campo do desenvolvimento humano e relacional, priorizando o fortalecimento de habilidades sociais, comunicacionais e comportamentais.

Nesse sentido, as ações propostas buscam favorecer a construção da autonomia dos sujeitos, a ampliação da capacidade de tomada de decisões responsáveis e o exercício do diálogo, da escuta e da cooperação. A metodologia aposta na criação de ambientes educativos que promovam vínculos positivos, confiança mútua e o sentimento de pertencimento aos grupos e às comunidades das quais os participantes fazem parte, por meio de um conjunto de ações intersetoriais, mobilizando saúde e educação.

Assim, a Metodologia Elos compreende que a prevenção e a promoção do bem-estar não se dão por meio da transmissão de informações sobre substâncias, mas pelo investimento sistemático em competências socioemocionais e em processos educativos que fortaleçam o protagonismo, a convivência e a responsabilidade coletiva.

Metodologia Elos – Construindo Coletivos Terceira Edição, enquanto política pública, fundamenta-se em princípios norteadores que expressam o compromisso do Estado com a promoção de direitos, a equidade social e a prevenção ampliada de vulnerabilidades no contexto escolar.

Sua concepção ultrapassa uma abordagem restrita à prevenção do uso de substâncias psicoativas, assumindo um caráter estruturante de enfrentamento às desigualdades históricas e às opressões que atravessam a sociedade brasileira, em especial o racismo e o sexismo Por compreender que os problemas com o uso de substâncias muitas vezes podem ser potencializados pelas questões raciais e de gênero, no viés cultural e no contexto socioeconômico.

Nesse sentido, a metodologia incorpora de forma explícita a perspectiva antirracista como eixo transversal, alinhando-se à intencionalidade da Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas e Gestão de Ativos (SENAD) de integrar as discussões sobre equidade e justiça racial em todas as suas ações.

Tal diretriz reafirma o papel das políticas públicas educacionais e de saúde na defesa das infâncias, reconhecendo que determinados desfechos negativos — como violências simbólicas, exclusões e desigualdades de oportunidades — são frequentemente naturalizados em contextos marcados por assimetrias estruturais.

> "Assim, esta edição da Metodologia Elos reflete a intencionalidade da Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas e Gestão de Ativos (Senad) de que as discussões sobre equidade e justiça racial sejam transversais a todas as suas ações. A Metodologia Elos é uma proposta de prevenção não apenas ao consumo de substâncias psicoativas, mas também de prevenção a outros desfechos negativos e desdobramentos, por vezes, naturalizados na ótica de uma sociedade desigual e que carrega opressões como elemento fundante." (BRASIL, 2025, p. 10).

A metodologia estrutura-se em dois componentes estratégicos e interdependentes porém correlacionados: o Componente Escolar e o Componente Familiar e Comunitário, que se complementam na perspectiva da proteção integral da criança e do fortalecimento das redes de pertencimento.

No Componente Escolar, as ações são conduzidas por profissionais da educação junto às turmas participantes, tendo como principal instrumento o Jogo Elos, desenvolvido em sala de aula. Durante as partidas, as crianças realizam atividades pedagógicas rotineiras organizadas em equipes heterogêneas, seguindo critérios de diversidade e orientadas por acordos de convivência previamente construídos de forma coletiva.

> "As atividades do Componente Escolar se referem à condução do Jogo Elos em sala com as/os estudantes. Durante as partidas, as crianças realizam atividades pedagógicas rotineiras em equipes organizadas de acordo com alguns critérios, seguindo quatro acordos do jogo, trabalhados previamente em sala de aula." BRASIL 2025 p.8

O objetivo central desse componente é fomentar o engajamento, a cooperação e a melhoria da qualidade das interações escolares, contribuindo para a redução de conflitos e desgastes em sala de aula, ao mesmo tempo em que se fortalecem habilidades socioemocionais essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco a compreensão de que o cumprimento de acordos traz benefícios coletivos dentro e fora do ambiente escolar.

Os quatro acordos do Jogo Elos organizam a convivência e regulam as condutas das crianças no contexto pedagógico. Escutar quando alguém está falando estrutura a circulação da palavra e promove o respeito mútuo; usar palavras e gestos respeitosos normatiza as interações verbais e corporais; cuidar do espaço e dos materiais estimula a corresponsabilidade pelo ambiente coletivo; e seguir as regras do jogo reforça a adesão às normas comuns.

Em conjunto, esses acordos funcionam como dispositivos pedagógicos de autorregulação, favorecendo a cooperação, o pertencimento e a internalização de comportamentos socialmente ajustados.

O objetivo do Jogo Elos não se orienta pela lógica da competição entre indivíduos ou equipes, mas pela promoção de práticas colaborativas no contexto educativo. Nessa perspectiva, a conquista alcançada por uma ou mais equipes não é compreendida como um resultado excludente ou hierarquizante, mas como um êxito coletivo, compartilhado e celebrado por toda a turma.

Tal dinâmica contribui para o fortalecimento do espírito de grupo, ao deslocar o foco do desempenho individual para a construção conjunta de resultados, além de favorecer o desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos participantes.

Dessa forma, o Jogo Elos se configura como uma estratégia pedagógica que valoriza a cooperação, a interdependência positiva e a coesão do coletivo, elementos fundamentais para a promoção de ambientes educativos mais inclusivos e solidários.

O Componente Familiar e Comunitário, por sua vez, é composto por três encontros realizados ao longo do ano letivo com a participação das crianças e de suas famílias, mediados por profissionais das áreas da Educação e da Saúde. Essa dimensão amplia o alcance da metodologia para além da escola, promovendo o diálogo intersetorial e o fortalecimento das redes de proteção social.

> "O objetivo deste componente é contribuir para o fortalecimento do sistema de garantia de direitos, bem como das redes de proteção e pertencimento das crianças participantes da proposta." BRASIL 2025 p.8

Do ponto de vista teórico-pedagógico, a Metodologia Elos fundamenta-se na utilização de jogos cooperativos como estratégia de mediação das relações sociais, alinhando-se às contribuições de Jean Piaget sobre o desenvolvimento infantil, especialmente no estágio das operações concretas.

Nesse período, a criança desenvolve a capacidade de cooperação, coordenação de ações coletivas e compreensão do ponto de vista do outro, aspectos essenciais para a convivência democrática.

> "A partir desta etapa, o pensamento da criança evolui para situações cada vez mais concretas (...) A criança neste momento adquire a capacidade de realmente cooperar, isto é, operar em conjunto, consegue coordenar suas atividades com as das outras crianças e conversar, admitindo e entendendo o ponto de vista de outras pessoas." BRASIL 2025 p.9

O Jogo Elos, enquanto materialização prática da metodologia, torna lúdico e significativo o compromisso com regras de convivência coletiva, favorecendo aprendizagens que consideram o bem comum como valor transversal. Sua implementação ocorre de forma concomitante aos conteúdos curriculares, sem substituí-los, mas qualificando o ambiente pedagógico.

A metodologia organiza-se a partir de quatro elementos centrais: os Acordos Elos, que orientam uma convivência colaborativa; as Equipes

Diversificadas, heterogêneas, formadas com critérios de gênero, raça, habilidades sociais e comunicacionais pré-existentes e desenvolvimento cognitivo e outras dimensões da diversidade; as Devolutivas Instrutivas, que sinalizam as quebras de acordos de maneira descritiva e respeitosa; e o Reconhecimento, entendido como ferramenta fundamental para a consolidação de comportamentos cooperativos e habilidades de vida.

> "A valorização e o elogio são as ferramentas mais eficazes da metodologia para consolidar comportamentos de cooperação e demais habilidades de vida." (JOHANSSON et al., 2020; LORENZO et al., 2018). BRASIL 2025 p.465

Dessa forma, a Metodologia Elos – Construindo Coletivos afirma-se como uma estratégia integrada de promoção do desenvolvimento integral da criança, articulando práticas pedagógicas, fundamentos teóricos do desenvolvimento humano e ações intersetoriais. Ao priorizar a cooperação, o diálogo e o reconhecimento, contribui para a construção de ambientes escolares mais democráticos, inclusivos e socialmente comprometidos (JOHANSSON et al., 2020; LORENZO et al., 2018) p. 479.

O presente estudo parte do pressuposto de que a Metodologia Elos pode ser compreendida como um discurso interdisciplinar, constituído a partir da conjugação, justaposição e conciliação — nem sempre isenta de tensões — de discursos pré-existentes oriundos dos campos da Educação e da Psicologia da Educação, os quais transitam no domínio da Ciência da Prevenção. Visando especificamente o desenvolvimento de habilidades sociais, promover o sentimento de pertencimento, fatores estes compreendidos como estratégia de prevenção a possíveis problemas futuros relacionados ao uso de substâncias lícitas e ilícitas.

Tal compreensão permite situar a Metodologia Elos não como um constructo teórico homogêneo ou fechado em si mesmo, mas como um arranjo discursivo híbrido, historicamente situado, que dialoga com diferentes matrizes epistemológicas e pedagógicas.

Nesse sentido, a análise do discurso da Metodologia Elos revela-se uma estratégia analítica relevante, na medida em que possibilita compreender não apenas suas potencialidades e limites, mas também os modos pelos quais esse discurso se articula, se diferencia e, por vezes, se contrapõe a outros discursos externos a ele, especialmente aqueles que disputam sentidos no campo da prevenção, da educação e da formação de sujeitos.

A investigação discursiva permite, assim, evidenciar os fundamentos implícitos que orientam práticas, objetivos e modos de intervenção propostos pela metodologia.

Como hipótese central deste estudo, considera-se que o discurso da Metodologia Elos incorpora elementos oriundos do comportamentalismo, em especial da tradição skinneriana, ao enfatizar a aprendizagem de habilidades sociais e comportamentais por meio da modelagem, do reforço positivo e da observação de comportamentos socialmente desejáveis.

Essa aproximação pode ser identificada na concepção de que comportamentos são aprendidos em interação com o ambiente e podem ser modificados a partir de contingências adequadamente organizadas. Conforme Skinner afirma:

> "O comportamento operante é moldado e mantido pelas suas consequências, e o ambiente exerce papel central na seleção das respostas emitidas pelo organismo" (SKINNER, 1981, p. 32).

Tal perspectiva parece ressoar no discurso da Metodologia Elos ao priorizar intervenções que criam contextos favoráveis ao desenvolvimento de competências socioemocionais, compreendidas como comportamentos passíveis de aprendizagem e fortalecimento a partir da experiência coletiva.

Paralelamente, levanta-se a hipótese de que o discurso da Metodologia Elos também dialoga com o construtivismo crítico de Paulo Freire, sobretudo no que se refere à centralidade do diálogo, da autonomia e do sentimento de pertencimento como elementos constitutivos dos processos educativos.

A ênfase na construção coletiva de sentidos, no reconhecimento dos sujeitos como protagonistas de suas trajetórias e na valorização das experiências

vividas aproxima a metodologia de uma concepção freireana de educação como prática de liberdade. Segundo Freire:

> "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo"(FREIRE, 1987, p. 79).

Essa perspectiva permite compreender a Metodologia Elos como um discurso que, embora incorpore técnicas e fundamentos associados ao comportamentalismo, não se reduz a uma abordagem instrumental ou tecnicista, na medida em que reconhece a dimensão relacional, dialógica e contextual da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

As questões de pesquisa que orientam o presente estudo concentram-se na análise dos fundamentos discursivos que sustentam a Metodologia Elos.

Nesse sentido, busca-se investigar de que modo os discursos comportamentalista e construtivista se manifestam na referida metodologia, considerando suas bases teóricas, pressupostos pedagógicos e práticas educativas.

Ademais, procura-se examinar a natureza da relação estabelecida entre esses discursos, indagando se entre eles há predominância de tensão, complementaridade ou contradição.

A análise dessas questões visa contribuir para uma compreensão mais aprofundada da Metodologia Elos, evidenciando os modos pelos quais diferentes matrizes teóricas se articulam, coexistem ou entram em conflito no interior de sua proposta pedagógica.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia adotada neste estudo fundamenta-se na análise do discurso na perspectiva da arqueologia do saber, conforme elaborada por Michel Foucault.

Tal abordagem parte do pressuposto de que os discursos não são meros veículos neutros de ideias, mas práticas historicamente situadas que produzem saberes, regulam condutas e instituem relações de poder.

Nesse sentido, a análise discursiva permite compreender como determinados enunciados emergem, se estabilizam e passam a orientar práticas e modos de pensar no interior das instituições, entre elas, a escola.

A relevância da análise do discurso nessa perspectiva reside na possibilidade de apreender os modos de governamentalidade que operam no espaço escolar. A escola, enquanto instituição moderna, constitui-se como um campo privilegiado de produção e circulação de discursos que normatizam comportamentos, organizam saberes legitimados e moldam subjetividades.

No campo da análise do discurso, especialmente nas ciências humanas e na educação, as noções de conjugação, justaposição e conciliação entre discursos designam formas distintas de articulação discursiva e não devem ser tomadas como sinônimos.

A conjugação entre discursos ocorre quando diferentes formações discursivas operam de modo articulado e funcional, mantendo suas matrizes próprias, mas produzindo efeitos complementares, como se observa na associação entre discursos construtivistas e comportamentalistas em documentos pedagógicos que articulam autonomia e normatização (FOUCAULT, 1996, p. 21–22).

A justaposição entre discursos, por sua vez, refere-se à coexistência de enunciados heterogêneos sem integração efetiva, o que pode gerar tensões ou contradições internas, revelando disputas discursivas ou processos de transição histórica no interior dos textos institucionais (FOUCAULT, 2008, p. 30–31).

Já a conciliação entre discursos caracteriza-se por uma tentativa explícita de harmonização entre discursos potencialmente conflitantes, mediante a reconfiguração conceitual de determinados enunciados, frequentemente acompanhada do apagamento de dissensos e da produção de uma aparência de consenso e neutralidade.

Nessa operação, conceitos como autonomia são redefinidos para se adequarem a lógicas normativas de controle e autorregulação

(FOUCAULT, 1996, p. 9–11). Em chave foucaultiana, tais modalidades discursivas evidenciam diferentes tecnologias de poder: a justaposição torna visíveis rupturas e antagonismos, a conjugação revela estratégias de governo dos sujeitos, e a conciliação atua como mecanismo de normalização discursiva no âmbito institucional.

A arqueologia do saber, ao recusar explicações lineares e teleológicas, possibilita evidenciar como tais discursos se articulam a estratégias de governo das condutas, operando de forma difusa e capilar no cotidiano escolar.

Conforme Foucault, o discurso deve ser compreendido como uma prática que possui regras próprias de formação e funcionamento, e não apenas como expressão de uma intenção subjetiva ou reflexo de uma realidade objetiva. Nesse sentido, o autor afirma:

> "Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem" (FOUCAULT, 2008, p. 56).

Essa concepção é central para a análise proposta, pois permite identificar como diferentes discursos pedagógicos, psicológicos e educacionais coexistem, se tensionam ou se complementam no espaço escolar, produzindo efeitos específicos de poder e saber.

Além disso, Foucault destaca que o discurso está intrinsecamente ligado às condições históricas que tornam certos enunciados possíveis e legítimos:

> "Não se trata de saber quem fala, mas de determinar as regras que tornam possível o aparecimento de determinados enunciados" (FOUCAULT, 2008, p. 31).

A partir dessa perspectiva, a análise discursiva não busca revelar um sentido oculto ou uma verdade subjacente aos discursos, mas compreender os regimes de verdade que os sustentam e os efeitos que produzem.

No contexto escolar, isso implica investigar como determinados discursos pedagógicos participam da constituição de práticas de governamentalidade, orientando formas de gestão dos corpos, dos comportamentos e das relações sociais.

Desse modo, a análise do discurso inspirada na arqueologia do saber mostra-se particularmente fecunda para compreender a escola como um espaço de produção de subjetividades e de exercício de poder, permitindo problematizar as racionalidades que sustentam as práticas educativas e os modos de condução das condutas no cotidiano escolar.

O corpus textual empregado na presente pesquisa será constituído por um conjunto de documentos institucionais e obras teóricas que possibilitam a análise discursiva da Metodologia Elos – Construindo Coletivos, bem como a compreensão de seus fundamentos pedagógicos, psicológicos e políticos.

A seleção do corpus fundamenta-se na necessidade de articular o discurso oficial da política pública com referenciais clássicos das ciências humanas, especialmente da análise do discurso, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

Integra o corpus, em primeiro lugar, o Guia do Componente Escolar da Metodologia Elos, (BRASIL, 2025), trata-se de um documento normativo que sistematiza a implementação da metodologia no contexto escolar, o qual será analisado como enunciado institucional produtor de sentidos no campo educacional e da prevenção:

No plano teórico-metodológico, o corpus incorpora também as contribuições de Michel Foucault, fundamentais para a análise do discurso enquanto prática social historicamente situada. A obra A arqueologia do saber (FOUCAULT, 2008) oferece subsídios para a compreensão das condições de possibilidade dos discursos, enquanto A ordem do discurso (FOUCAULT, 1998) permite analisar os mecanismos de controle, seleção e legitimação que atravessam as produções discursivas institucionais.

Além disso, o corpus contempla a obra Ciência e comportamento humano (SKINNER, 2003) , que fornece aportes teóricos para a compreensão do reforço positivo enquanto estratégia de consolidação de comportamentos socialmente desejáveis, dialogando com os dispositivos de reconhecimento presentes na Metodologia Elos.

No campo da psicologia do desenvolvimento, inclui-se a obra O juízo moral na criança (PIAGET,

1994) que aborda a educação moral, a construção das regras e a passagem da heteronomia à autonomia, aspectos centrais para a análise das práticas cooperativas propostas pela metodologia.

Complementarmente, o corpus incorpora a obra A formação social da mente (VIGOTSKY, 2007), que compreende o desenvolvimento cognitivo como processo social e culturalmente mediado, permitindo analisar o papel das interações coletivas e da linguagem no desenvolvimento infantil.

Em consonância com os referenciais da pedagogia crítica, as obras Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa e Pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, constituem-se como fundamentos teórico-metodológicos centrais para a análise do discurso da Metodologia Elos no que se refere ao desenvolvimento da autonomia das crianças.

Tais obras oferecem categorias analíticas relevantes para a compreensão da autonomia como um processo histórico, ético e relacional, construído na práxis educativa e mediado pelo diálogo, pela problematização da realidade e pelo reconhecimento da criança como sujeito de direitos e de saberes.

Nesse sentido, a partir das contribuições freireanas, a análise do discurso da Metodologia Elos buscará identificar em que medida suas proposições pedagógicas se articulam com uma concepção de educação voltada à emancipação, à formação da consciência crítica e à promoção da autonomia, em oposição a práticas educativas de caráter verticalizado e heterônomo (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

Dessa forma, o corpus textual articula documentos normativos e referenciais teóricos clássicos, possibilitando uma análise interdisciplinar da Metodologia Elos – Construindo Coletivos, situada na interface entre educação, saúde, cidadania e discurso.

A análise de discurso a ser desenvolvida terá como objetivos:

Identificar os discursos de matriz comportamentalista e construtivista presentes no Guia do Componente Escolar – Elos Construindo Coletivos e na formulação da Metodologia Elos, considerando seus enunciados, conceitos e estratégias de produção de sentido.

Analisar os modos pelos quais tais discursos se articulam, se justapõem ou se tensionam no interior do texto institucional, observando suas condições de emergência, seus regimes de verdade e seus efeitos de legitimação no campo educacional.

Mapear as regularidades discursivas que atravessam o material analisado, identificando recorrências terminológicas, semânticas e normativas que estruturam a proposta metodológica e orientam a construção dos sujeitos pedagógicos envolvidos.

Relacionar os discursos identificados às práticas pedagógicas propostas pela metodologia, buscando compreender como os enunciados teóricos se materializam em dispositivos concretos de intervenção, tais como o Jogo Elos, os acordos de convivência, as devolutivas instrutivas e os mecanismos de reconhecimento.

Compreender os efeitos desses discursos na constituição de práticas educativas voltadas à cooperação, à autonomia, ao engajamento escolar e à regulação dos comportamentos, situando a Metodologia Elos no contexto das políticas públicas de educação, saúde e cidadania.

A análise do discurso, na perspectiva foucaultiana, distancia-se de abordagens que concebem o discurso como mera expressão de intenções individuais ou simples reflexo de uma realidade objetiva.

Para Michel Foucault, os discursos devem ser compreendidos como práticas históricas e sociais que produzem efeitos de verdade e se inscrevem em relações de poder. Nesse sentido, a arqueologia do saber constitui um método de investigação que busca descrever as condições históricas de possibilidade dos discursos, isto é, as regras que determinam o que pode ser dito, por quem, em que contexto e com que efeitos.

Pela ótica de Michel Foucault (1996, p. 17-18), os discursos são construtos sociais que carregam marcas de sua época, bem como vestígios de formações discursivas anteriores.

Eles não apenas refletem disputas de poder, mas também as produzem e as reorganizam, funcionando como instrumentos por meio dos quais determinadas verdades se impõem socialmente. Assim, o discurso é simultaneamente objeto e operador do poder, uma vez que participa da constituição dos saberes legítimos em uma determinada conjuntura histórica.

Na Arqueologia do saber, Foucault enfatiza que sua proposta não consiste em buscar a origem última dos discursos nem a intenção subjetiva de seus autores, mas em analisar os sistemas de dispersão que organizam os enunciados, como os discursos se relacionam em suas exterioridades, como um discurso se relaciona com outros discursos.

O discurso, nessa perspectiva, é entendido como um conjunto de enunciados regulados por regras específicas de formação, que não são necessariamente conscientes para os sujeitos que falam. Conforme afirma o autor:

> "A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo. Não interroga o discurso sobre o que ele quer dizer, mas sobre o que o torna possível" (FOUCAULT, 2008, p. 149).

Desse modo, a arqueologia foucaultiana volta-se para a análise das regularidades discursivas, buscando identificar as condições históricas que permitem o aparecimento, a permanência ou o desaparecimento de determinados enunciados.

O poder, nessa abordagem, não é concebido como algo centralizado ou exclusivamente repressivo, mas como uma rede de relações que atravessa os discursos e se manifesta na produção dos saberes socialmente validados. Como observa Foucault:

> "O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, e pelo que, se luta; o poder do qual nos queremos apoderar" (FOUCAULT, 2008, p. 10).

A arqueologia do discurso, portanto, permite compreender como certos regimes de verdade se constituem historicamente, revelando os mecanismos pelos quais determinados discursos se legitimam em detrimento de outros.

Ao evidenciar as relações entre saber e poder, a análise arqueológica contribui para desnaturalizar verdades estabelecidas, mostrando que elas são produtos de condições históricas específicas e de disputas simbólicas e políticas.

Assim, o método arqueológico proposto por Foucault oferece um instrumental teórico relevante para a investigação crítica dos discursos, ao evidenciar seu caráter histórico, contingente e profundamente imbricado nas relações de poder.

Conforme argumentam Cunha e Steinberger-Elias, em diálogo com o pensamento foucaultiano, os discursos encontram-se organizados em sistemas que possibilitam sua retomada e análise, permitindo a identificação das regularidades que orientam sua construção. Nesse sentido, afirmam os autores:

> Os discursos estão associados a um contexto, trazem as marcas de uma época, estão "guardados" pela memória, ou, como afirma Michel Foucault, os discursos estão disponíveis "no arquivo", de tal modo que, ao acessá-los, podemos observar as leis que regem sua construção e as motivações de suas escolhas, que são sempre, em suas regularidades, regras estabelecidas institucionalmente. (CUNHA; STEINBERGER-ELIAS, 2017, p. 4).

A noção de "arquivo", conforme mobilizada a partir de Michel Foucault, não se restringe a um conjunto físico de documentos, mas refere-se ao sistema de enunciabilidade que define as condições históricas de possibilidade dos discursos.

O arquivo, nesse sentido, estabelece os limites do dizível e organiza os regimes de verdade que operam em determinado campo institucional.

À luz dessa concepção, o presente estudo será centrado em recortes do Guia Escolar (BRASIL, 2025), o qual será tomado como o "arquivo" e, portanto, como o objeto principal da análise.

Considerar o Guia Escolar como arquivo implica compreendê-lo como um dispositivo discursivo institucional que materializa saberes legitimados, normas pedagógicas e orientações oficiais, revelando as regularidades, silenciamentos e escolhas discursivas que estruturam o campo educacional no qual se insere.

Dessa forma, a análise do discurso permitirá examinar as condições de produção desses enunciados, bem como suas implicações na constituição de práticas e sentidos no contexto escolar.

O Guia do Componente Escolar da Metodologia Elos Construindo Coletivos (BRASIL, 2025) configura-se como um material técnico-pedagógico de caráter institucional, destinado prioritariamente aos docentes que atuam como facilitadores da metodologia no contexto escolar.

O documento tem como objetivo orientar a implementação do Jogo Elos e das demais estratégias pedagógicas associadas à metodologia, oferecendo fundamentos conceituais, diretrizes metodológicas e orientações práticas para a condução das atividades em sala de aula.

O referido guia foi produzido e editado pela Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas e Gestão de Ativos (SENAD), vinculada ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), o que lhe confere legitimidade técnica e científica no âmbito das políticas públicas de prevenção e promoção da saúde no ambiente escolar.

Trata-se, portanto, de um documento que articula saberes provenientes dos campos da educação, da psicologia e da saúde coletiva, traduzidos em um material normativo-formativo voltado à prática docente.

Como ponto de partida teórico-metodológico, o guia fundamenta-se no The Good Behavior Game (GBG), desenvolvido por Carla B. Ford, Jeanne M. Poduska, Sheppard G. Kellam e Judi Litman (2013), documento esse no início, adaptado pelo Ministério da Saúde.

A metodologia Elos apropria-se desse modelo originalmente concebido no contexto internacional, promovendo adaptações ao cenário educacional brasileiro e às diretrizes das políticas públicas nacionais.

Nesse processo, o GBG é ressignificado como um dispositivo pedagógico voltado à promoção da colaboração, do autocontrole e da convivência coletiva, afastando-se de perspectivas estritamente comportamentalistas e incorporando elementos de mediação pedagógica e construção coletiva de regras em contexto muito específico da Ciência da Prevenção.

No que se refere à constituição do corpus, os trechos analisados no presente estudo foram selecionados com base no critério de comodidade da pesquisa, considerando-se a relevância temática dos excertos para os objetivos propostos.

Assim, foram privilegiados, fundamentalmente, os segmentos do documento que abordam processos de socialização do conhecimento e da aprendizagem, as noções de autonomia e heteronomia no contexto escolar, bem como as práticas de devolutivas e de celebração no âmbito do Jogo Elos.

Esses elementos são compreendidos como centrais para a análise dos discursos pedagógicos que sustentam a metodologia, na medida em que evidenciam concepções de sujeito, aprendizagem e convivência coletiva mobilizadas pelo guia.

Dessa forma, o Guia do Componente Escolar da Metodologia Elos Construindo Coletivos (BRASIL, 2025) é tomado como um documento-chave para a compreensão dos pressupostos pedagógicos e discursivos da metodologia, constituindo-se como um objeto privilegiado de análise para investigar as regularidades, tensões e articulações entre saberes pedagógicos, psicológicos e institucionais presentes na proposta.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa podem ser assim descritos:

Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória do documento Guia do Componente Escolar da Metodologia Elos Construindo Coletivos (BRASIL, 2025), com o objetivo de apreender sua organização geral, seus objetivos declarados, sua linguagem institucional e os eixos temáticos predominantes.

Essa etapa permitiu a familiarização com o material e a identificação preliminar de regularidades discursivas, bem como de silenciamentos e ênfases recorrentes.

Na sequência, procedeu-se à identificação de enunciados normativos e de estratégias de prescrição de condutas presentes no documento.

Essa etapa buscou mapear os modos pelos quais o discurso institucional orienta práticas pedagógicas, define papéis para docentes e

estudantes e estabelece padrões de comportamento considerados desejáveis no contexto escolar.

Tal abordagem dialoga diretamente com a concepção foucaultiana de que o discurso é atravessado por procedimentos de controle e seleção, conforme explicita o autor:

> "Em toda sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos" (FOUCAULT, 1996, p. 8).

Em um terceiro momento, a análise concentrou-se na identificação de discursos pedagógicos inspirados no comportamentalismo, no construtivismo e no socioconstrutivismo, buscando compreender como essas matrizes teóricas são mobilizadas, articuladas ou tensionadas no interior do documento.

Tal procedimento permitiu observar a coexistência de diferentes racionalidades pedagógicas, bem como os efeitos de sentido produzidos por essa articulação no que se refere às concepções de aprendizagem, socialização, autonomia, heteronomia e regulação das condutas, os conceitos de devolutivas e celebração e suas aplicabilidades.

Essa etapa da análise fundamenta-se na compreensão de que os discursos não são homogêneos, mas resultam de disputas e acomodações entre diferentes formações discursivas, as quais se inscrevem em jogos de poder e saber. Conforme aponta Foucault:

> "O discurso não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é o objeto do desejo; e visto que — isto a história não cessa de nos ensinar — o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, e pelo que, se luta" (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados visam não apenas descrever o conteúdo do documento analisado, mas compreender os mecanismos discursivos que sustentam suas proposições pedagógicas, evidenciando as relações entre saber, poder e práticas educativas.

A análise do discurso, nesse sentido, possibilita problematizar as verdades instituídas no material, bem como os modos de subjetivação que ele promove no contexto escolar.

RESULTADOS

A análise do discurso, na perspectiva da arqueologia do saber proposta por Michel Foucault, desloca o foco da intenção dos sujeitos ou da linearidade histórica das ideias para as condições de possibilidade que tornam certos enunciados dizíveis em determinados contextos históricos.

Em A ordem do discurso, Foucault (1996) enfatiza que os discursos são regulados por procedimentos de controle, seleção e distribuição, que delimitam o que pode ser dito, quem pode dizer e em que condições. Assim, mais do que simples instrumentos de comunicação, os discursos participam ativamente da produção de saberes e da constituição de sujeitos.

Ao se analisar excertos normativos presentes em documentos educacionais contemporâneos, como aqueles que orientam práticas de mediação comportamental no contexto escolar, tal qual o Guia do Componente Escolar da Metodologia Elos – Construindo Coletivos (BRASIL, 2025), torna-se possível identificar regularidades discursivas que dialogam, de maneira explícita ou implícita, com o campo do comportamentalismo formulado por B. F. Skinner.

Em Ciência e comportamento humano, Skinner (2003) concebe o comportamento como produto de contingências ambientais, passível de modificação por meio de reforços positivos e negativos, sendo a educação um espaço privilegiado de controle e modelagem comportamental.

> "O comportamento humano é em grande parte determinado pelas consequências que o seguem. As respostas que produzem consequências reforçadoras tendem a ser repetidas, enquanto aquelas seguidas por consequências aversivas ou pela ausência de reforço tendem a enfraquecer. Ao modificar as contingências de reforço, torna-se possível alterar o comportamento" (SKINNER, 2003, p. 23).

Os excertos analisados evidenciam a centralidade das regras e dos acordos como dispositivos discursivos que organizam as condutas infantis. Ao orientar que a quebra de um acordo seja

imediatamente descrita em tom neutro, observa-se a tentativa de afastamento do caráter punitivo explícito, ao mesmo tempo em que se mantém a função reguladora da norma:

> "Quando uma criança ou equipe quebrar um acordo, descreva imediatamente a quebra à equipe, em tom de voz neutro, uma devolutiva (que pode ocorrer com a entrega de cartão de Devolutiva Oops)" (BRASIL, 2025, p. 37).

Esse enunciado revela uma linguagem prescritiva e normatizadora que, embora se apresente como descritiva e não punitiva, opera como mecanismo de controle dos comportamentos. Tal funcionamento discursivo aproxima-se da lógica skinneriana, na medida em que a descrição da quebra do acordo atua como estímulo discriminativo, sinalizando quais comportamentos são indesejáveis dentro daquele sistema de regras.

Essa racionalidade é reforçada pelo enunciado que explicita a função comunicativa da intervenção, negando seu caráter sancionatório:

> "Essa condução deve cumprir a função de somente comunicar, sem punir" (BRASIL, 2025, p. 37).

Do ponto de vista foucaultiano, essa negação da punição não implica ausência de poder. Ao contrário, evidencia uma forma mais sofisticada de exercício do poder disciplinar, que se distancia da sanção corporal ou explícita e se aproxima de mecanismos sutis de normalização. Foucault (1987) destaca que o poder moderno não se exerce prioritariamente pela repressão, mas pela produção de condutas ajustadas e reguladas.

> "A disciplina 'fabrica' indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que se manifesta pelo espetáculo, mas um poder modesto, desconfiado, que funciona como uma economia calculada, permanente e minuciosa" (FOUCAULT, 1987, p. 143).

O uso sistemático do reforço positivo, por sua vez, aproxima-se ainda mais diretamente do arcabouço teórico do comportamentalismo. O elogio é apresentado como técnica central de fortalecimento de comportamentos desejados:

> "Realizar elogios, valorizando a equipe toda, sempre que possível, descrevendo o que a criança ou equipe está fazendo ao demonstrar comprometimento com os acordos e combinados. Quanto mais específicos os elogios, mais eficazes eles serão, porque indicarão às crianças exatamente o que está sendo valorizado e esperado delas, aumentando a chance de repetirem as ações que foram elogiadas no futuro" (BRASIL, 2025, p. 37).

Nesse excerto, observa-se com clareza a noção skinneriana de reforço positivo, segundo a qual a probabilidade de repetição de um comportamento aumenta quando este é seguido por consequências agradáveis (SKINNER, 2003). Ao mesmo tempo, do ponto de vista arqueológico, o discurso constrói um sujeito pedagógico autocontrolado, que internaliza as normas a partir da identificação do que é valorizado e esperado, ajustando suas ações às expectativas institucionais.

As práticas de celebração coletiva também operam como dispositivos de reforço simbólico e social, substituindo a punição individual por recompensas compartilhadas:

> "A ação de celebração pode configurar a celebração diária que deve ocorrer após cada partida, mas é recomendado que juntamente com ela, possa haver uma celebração não material. Por exemplo: uma salva de palmas às equipes conquistadoras; uma brincadeira..." (BRASIL, 2025, p. 38).

> "Ao final de uma semana, verifique o Cartaz de Pontuação Semanal do jogo Elos. Se todas as equipes tiverem conquistado pelo menos 1 partida naquela semana, proponha a Celebração Surpresa. [...] Comemorem com alegria os ganhos coletivos..." (BRASIL, 2025, p. 38).

Esses enunciados evidenciam a produção de sujeitos ajustados não apenas individualmente, mas coletivamente, reforçando comportamentos considerados adequados por meio da valorização pública e da celebração. Em termos foucaultianos, trata-se de uma tecnologia de poder que articula normalização e pertencimento, produzindo sujeitos que desejam corresponder às normas para permanecer integrados ao grupo.

A articulação entre observação, registro de comportamentos e devolutivas remete ainda à noção de panoptismo desenvolvida por Foucault em Vigiar e punir. No modelo panóptico, o controle se efetiva menos pela coerção direta e mais pela internalização

da vigilância, levando os indivíduos a regularem a si mesmos (FOUCAULT, 1987).

A constante observação das condutas, o registro das quebras de acordos e a devolutiva imediata configuram um campo de visibilidade permanente, no qual as crianças passam a se perceber como objetos de observação e avaliação contínuas.

> "O efeito mais importante do Panóptico é induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. [...] Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício" (FOUCAULT, 1987, p. 166).

No excerto supracitado, é suficiente considerar a perspectiva foucaultiana, segundo a qual a instituição escolar pode ser compreendida de modo análogo ao sistema prisional, enquanto tecnologia de controle dos corpos e de exercício difuso do poder, transpondo-se, assim, as formulações originalmente dirigidas ao detento para a análise das práticas e dos sujeitos escolares. (FOUCAULT, 1987)

Dessa forma, embora o discurso analisado se apresente como não punitivo e orientado ao desenvolvimento de habilidades sociais, ele participa da produção de sujeitos autocontrolados, regulados e normalizados. A aproximação com o comportamentalismo de Skinner é evidente na centralidade do reforço positivo e na concepção do comportamento como passível de modelagem.

O distanciamento, por outro lado, pode ser identificado na incorporação de elementos discursivos que enfatizam a autonomia, a troca de experiência entre os pares, o sentimento de coletividade, a mediação de diálogos e o pensamento crítico em relação aos acordos mais adequados para o grupo em condições específicas, aspectos menos centrais na formulação skinneriana clássica.

A análise arqueológica permite, assim, compreender que tais práticas não são neutras ou meramente técnicas, mas se inscrevem em uma formação discursiva específica, atravessada por relações de poder e saber. Ao colocar em funcionamento regras, acordos, registros e celebrações, o discurso pedagógico analisado contribui para a produção de determinados modos de subjetivação, alinhados a ideais de autorregulação, ajuste comportamental e conformidade normativa, características centrais das sociedades disciplinares descritas por Foucault.

Observa-se, nos excertos analisados a seguir, uma regularidade discursiva que enfatiza a participação infantil na construção das normas, sugerindo um deslocamento em relação a modelos estritamente heterônomos, propondo uma hibridação discursiva que busca conciliar o comportamentalismo com o construtivismo e o socioconstrutivismo. Tal deslocamento pode ser identificado no seguinte enunciado:

> "A implementação da Metodologia Elos nos mostrou que sua prática leva as crianças começarem a sugerir novos combinados para cada acordo e/ou refletir sobre os combinados propostos pelas pessoas adultas." (BRASIL, 2025, p. 38).

Esse enunciado aproxima-se da concepção piagetiana de autonomia moral, segundo a qual a criança desenvolve juízos morais autônomos à medida que participa da elaboração das regras e compreende sua função social. Conforme Piaget:

> "A autonomia aparece quando o indivíduo descobre que a necessidade da regra é imanente às próprias relações sociais." (PIAGET, 1994, p. 64).

Entretanto, a arqueologia do saber permite evidenciar que essa autonomia emerge em um campo discursivo previamente estruturado. Os enunciados que orientam a reflexão coletiva revelam uma mediação adulta que organiza as condições do diálogo:

> "A partir da Consolidação, se isso ainda não aconteceu, sugerimos que incentive a turma a refletir junto com você: 'Se vocês vão trabalhar em duplas, qual o nível de voz preferem usar? Por quê?'" (BRASIL, 2025, p. 39).

Essa forma de condução discursiva aproxima-se da perspectiva vigotskiana, para a qual o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores ocorre por meio da mediação social e simbólica:

> "Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos." (VIGOTSKY, 2007, p. 57).

Assim, a autonomia infantil, longe de ser espontânea, é produzida discursivamente por meio de práticas mediadas, nas quais a linguagem ocupa papel central na regulação das condutas.

A centralidade da linguagem normativa torna-se ainda mais evidente quando a metodologia orienta a discussão de exemplos concretos e das consequências das ações:

> "Em quaisquer atividades utilizadas para apresentar os quatro acordos do jogo Elos à turma, discuta exemplos concretos do que é cumpri-los. É importante ajudar a turma a refletir sobre as variações de contexto de atividades, destacando as consequências individuais e coletivas de cada forma de agir." (BRASIL, 2025, p. 31).

Do ponto de vista foucaultiano, tais enunciados produzem sujeitos reflexivos que aprendem a avaliar a si mesmos, antecipando os efeitos de suas ações. Trata-se de uma tecnologia discursiva de normalização, que desloca o controle do plano da coerção direta para o da autorregulação.

Essa produção discursiva está articulada a instâncias institucionais mais amplas, como evidenciado no seguinte excerto:

> "Seja qual for a maneira como você preferir apresentar os acordos e combinados, ela deve ser coerente para as crianças em seu contexto cultural, estando de acordo com as especificidades de cada turma, bem como em concordância com os valores da escola e seu Projeto Político Pedagógico." (BRASIL, 2025, p. 31).

Aqui, observa-se a inscrição do discurso pedagógico em um regime institucional de verdade, no qual a escola aparece como instância legítima de definição dos valores e comportamentos desejáveis, produzindo sujeitos ajustados às normas coletivas.

Os excertos que enfatizam a formação de grupos heterogêneos e a ampliação das relações sociais mobilizam um discurso de aprendizagem coletiva e convivência democrática:

> "Temos o propósito de favorecer, nestes grupos, trocas e aprendizagens de tolerância, além de ampliar o universo de relações sociais das pessoas participantes." (BRASIL, 2025, p. 15).

Esse discurso aproxima-se da pedagogia freireana, que compreende a educação como prática dialógica e coletiva:

> "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." (FREIRE, 1987, p. 79).

No entanto, a arqueologia do saber permite evidenciar uma tensão: embora o discurso convoque diálogo e troca, ele opera dentro de uma estrutura normativa previamente estabelecida, na qual os objetivos formativos já estão definidos.

A referência explícita a Piaget como fundamento teórico da metodologia reforça a filiação construtivista do discurso:

> "A utilização de jogos cooperativos no processo de ensino-aprendizagem [...] é pautada pelas proposições de Piaget, uma vez que esse momento do desenvolvimento infantil coincide com o período de Operações Concretas." (BRASIL, 2025, p. 15).

Todavia, ao articular desenvolvimento cognitivo, competências socioemocionais e valores transformadores, o discurso pedagógico amplia seu alcance para a produção de sujeitos coletivos:

> "Trata-se de possibilitar o acesso a condições de fortalecimento de uma prática pedagógica que contemple a formação de sujeitos coletivos em todas as suas dimensões." (BRASIL, 2025, p. 9).

Essa formulação dialoga com Freire, especialmente no que se refere à autonomia como construção ética e política:

> "Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando." (FREIRE, 1996, p. 59).

Contudo, do ponto de vista foucaultiano, a autonomia aqui proposta não se opõe ao poder, mas é produzida no interior de relações discursivas que visam à formação de sujeitos participativos, cooperativos e governáveis.

Por fim, a criação de identidades coletivas para as equipes evidencia a articulação entre protagonismo infantil e pertencimento grupal:

> "Após a apresentação dos Acordos do jogo Elos, você irá propor à turma a criação de uma identidade para cada equipe, com o objetivo de favorecer a motivação para jogar e proporcionar uma primeira experiência de tomada de decisão coletiva." (BRASIL, 2025, p. 32).

Essa prática aproxima-se das concepções de cooperação em Vygotsky e de diálogo em Freire, mas também pode ser compreendida, em chave

foucaultiana, como um dispositivo de subjetivação que produz identidades coletivas reguladas.

No contexto da sociedade brasileira — marcada por uma democracia recente e por experiências históricas de autoritarismo —, esses discursos pedagógicos adquirem um sentido particular. A valorização do diálogo, da participação e da autonomia pode ser lida como resposta histórica a práticas educativas heterônomas. Contudo, a arqueologia do saber permite problematizar se tais práticas conduzem à emancipação plena ou se constituem formas refinadas de governamento, nas quais a produção de sujeitos autônomos ocorre sob condições cuidadosamente delimitadas por discursos institucionais legitimados.

DISCUSSÃO

Os resultados da análise de discurso evidenciam que a Metodologia Elos – Construindo Coletivos, tal como apresentada no Guia do Componente Escolar (BRASIL, 2025), constitui-se como um dispositivo pedagógico híbrido, conjugado, cuja tensões entre duas matrizes teóricas, os discursos construtivista e comportamentalistas foram atenuados, o que leva a desconsiderar os fenômenos de justaposição e conciliação como relevantes no quadro geral da análise.

Sob a ótica da arqueologia do saber de Michel Foucault (2008), essa coexistência não deve ser compreendida como simples incoerência teórica, mas como efeito de uma formação discursiva que articula saberes distintos em resposta a demandas históricas, sociais e institucionais específicas.

Do ponto de vista foucaultiano, o arquivo analisado revela regularidades discursivas que inscrevem a metodologia em um regime de saber-poder característico das sociedades disciplinares. A centralidade das regras, dos acordos, do registro de comportamentos e das devolutivas configura práticas de normalização que produzem sujeitos autocontrolados e regulados. Como afirma Foucault:

> "A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'." (FOUCAULT, 1987, p. 118).

Nesse sentido, a aproximação com o comportamentalismo skinneriano é evidente. O uso sistemático de reforços positivos, elogios específicos e celebrações coletivas revela a concepção do comportamento como passível de modelagem a partir das contingências ambientais. Conforme Skinner:

> "O comportamento humano é em grande parte determinado pelas consequências que o seguem." (SKINNER, 2003, p. 23).

Entretanto, diferentemente de um comportamentalismo clássico estrito, o discurso da Metodologia Elos não se limita à modificação direta do comportamento observável. Observa-se um deslocamento discursivo que incorpora elementos do construtivismo piagetiano e do socioconstrutivismo vigotskiano, especialmente no que diz respeito à participação infantil na elaboração dos combinados e à valorização da reflexão coletiva.

A proposição de que as crianças sugiram novos acordos ou reflitam sobre aqueles apresentados pelos adultos aproxima-se da noção de autonomia moral em Piaget, segundo a qual a regra deixa de ser mera imposição externa e passa a ser compreendida como produto da cooperação social:

> "A autonomia aparece quando o indivíduo descobre que a necessidade da regra é imanente às próprias relações sociais." (PIAGET, 1994, p. 64).

Todavia, a análise arqueológica evidencia que essa autonomia é cuidadosamente mediada e conduzida. As reflexões propostas às crianças ocorrem dentro de um quadro normativo previamente estabelecido, no qual o adulto organiza as condições do diálogo e delimita o campo do dizível. Tal configuração aproxima-se da perspectiva de Vigotsky, para quem o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores ocorre por meio da mediação social e simbólica:

> "Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos." (VIGOTSKY, 2007, p. 57).

Nesse ponto, emerge uma tensão discursiva central: a metodologia articula a promoção da autonomia e do protagonismo infantil com práticas de vigilância, registro e avaliação contínua. Essa tensão pode ser compreendida, em chave foucaultiana, como efeito da racionalidade governamental moderna, na qual o poder se exerce menos pela coerção direta e mais pela produção de

sujeitos que se autorregulam. Como assinala Foucault ao tratar do panoptismo:

> "O efeito mais importante do Panóptico é induzir no indivíduo um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder." (FOUCAULT, 1987, p. 166).

Assim, a autonomia promovida pelo discurso pedagógico analisado não se opõe ao poder, mas constitui-se como uma de suas formas de exercício. Trata-se de uma autonomia regulada, produzida no interior de dispositivos que orientam condutas, definem valores desejáveis e delimitam os horizontes da ação infantil.

A incorporação de elementos da pedagogia freireana acrescenta outra camada a essa hibridação discursiva. A valorização do diálogo, da aprendizagem coletiva, da troca de experiências e da formação de sujeitos coletivos remete diretamente às proposições de Freire, para quem a educação é uma prática política e relacional:

> "A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 78).

Além disso, a ênfase no respeito à autonomia do educando, presente no discurso da metodologia, encontra ressonância em Pedagogia da autonomia:

> "Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando." (FREIRE, 1996, p. 59).

No entanto, a arqueologia do saber permite problematizar essa apropriação do discurso freireano. Embora categorias como diálogo, protagonismo e coletividade estejam presentes, elas operam dentro de um dispositivo institucional fortemente normatizado, no qual os objetivos formativos já estão definidos e alinhados aos valores da escola e ao Projeto Político-Pedagógico. Desse modo, o diálogo assume frequentemente a forma de uma técnica pedagógica orientada à produção de consensos e à adesão às normas, mais do que de um processo aberto de problematização radical da realidade.

No contexto da sociedade brasileira — marcada por uma democracia recente e por experiências históricas de autoritarismo —, essa hibridação discursiva adquire um significado particular. A valorização da participação, da escuta e da decisão coletiva pode ser lida como resposta histórica a práticas educativas heterônomas e autoritárias. Contudo, como indica Foucault, os dispositivos modernos de poder não desaparecem com o discurso democrático; eles se reconfiguram:

> "O poder não se exerce simplesmente como obrigação ou proibição, mas como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social." (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Dessa forma, a Metodologia Elos pode ser compreendida como um dispositivo pedagógico contemporâneo que articula discursos comportamentalistas, construtivistas, socioconstrutivistas e críticos, produzindo um campo de ambiguidades e tensões. A coexistência desses discursos não resulta em síntese harmoniosa, mas em uma sobreposição que permite tanto a promoção de experiências coletivas significativas quanto a intensificação de mecanismos sutis de governamento.

Em síntese, a discussão dos resultados evidencia que a Metodologia Elos – Construindo Coletivos opera como um espaço de hibridação discursiva, no qual se articulam práticas de controle e estratégias de participação, produção de sujeitos regulados e promoção de autonomia mediada. A arqueologia do saber possibilita, assim, compreender que tais ambiguidades não constituem falhas do dispositivo, mas efeitos próprios de uma formação discursiva situada historicamente, que responde às exigências de uma sociedade democrática em construção, sem romper completamente com as lógicas disciplinares que a antecederam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste estudo permitem afirmar que o discurso presente no Guia do Componente Escolar da Metodologia Elos – Construindo Coletivos (BRASIL, 2025) materializa-se em práticas pedagógicas orientadas, de modo explícito, à modelação de comportamentos e ao desenvolvimento de habilidades sociais das crianças no contexto escolar.

Trata-se de um discurso que articula práticas no cotidiano escolar, por meio de

conjugação, mostra por tanto, tecnologias de governo dos sujeitos, sem ocorrer rupturas e disputas evidentes, ostensivas, entre os discursos comportamentalista, construtivista e socioconstrutivista, por vezes opera como uma estratégia de normalização discursiva, de maneira pragmática, organizando intervenções educativas voltadas à regulação das condutas, à convivência coletiva e à promoção de formas mediadas de autonomia.

A presença de justaposições discursivas cujas tensões se mostram significativamente tênues, uma vez que os enunciados potencialmente divergentes são apresentados de forma complementar, porém sem rupturas significativas no plano argumentativo,

As ações propostas pela metodologia — como a elaboração e o acompanhamento de acordos, o uso de reforços positivos, a valorização da reflexão coletiva e a mediação adulta — indicam uma compreensão do ambiente escolar como espaço privilegiado de intervenção psicossocial.

Nesse sentido, tais práticas podem contribuir para o desenvolvimento psicossocial das crianças, ao favorecer competências comunicacionais, afetivas e cooperativas, bem como ao instrumentalizá-las para a construção de processos de autorregulação e autonomia progressiva.

Ao deslocar o foco do conhecimento sobre substâncias para o fortalecimento de habilidades sociais e de vínculos coletivos, o discurso da Metodologia Elos apresenta-se também como estratégia preventiva, na medida em que a promoção de pertencimento, diálogo e participação pode reduzir a probabilidade de relações problemáticas com substâncias com a emergência da adolescência e da vida adulta em momentos futuros.

Ademais, a organização de práticas cooperativas e de aprendizagem compartilhada tende a impactar positivamente o clima escolar, contribuindo para o aprimoramento das habilidades cognitivas, da capacidade de aprendizagem colaborativa e, potencialmente, para a redução de conflitos e violências no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante evidenciado é a ênfase na intersetorialidade e na interdisciplinaridade, uma vez que o uso problemático de substâncias é compreendido como responsabilidade compartilhada entre escola, famílias, profissionais da saúde e demais atores da comunidade escolar. Tal perspectiva reforça a constituição de uma rede de proteção, ampliando o alcance das ações pedagógicas para além dos limites institucionais da escola e situando-a como parte ativa de um campo mais amplo de cuidado e prevenção.

Do ponto de vista discursivo, a Metodologia Elos configura-se, portanto, como um dispositivo híbrido, marcado por tensões internas entre racionalidades comportamentalistas, construtivistas e socioconstrutivistas.

Essas tensões não são resolvidas teoricamente, mas administradas de forma pragmática, por meio da organização objetiva de práticas adaptáveis ao cotidiano escolar. Tal característica produz efeitos relevantes sobre a prática docente, ao provocar reflexões sobre os limites e as possibilidades de aplicação de referenciais teóricos complexos em contextos concretos de sala de aula.

Por fim, este estudo abre espaço para investigações futuras, entre as quais se destacam:

- Quais são os efeitos de longo prazo dessas práticas na constituição da autonomia moral e social dos estudantes?
- Como os educadores negociam, na prática pedagógica, as tensões entre controle, mediação e protagonismo infantil?
- Em que medida a Metodologia Elos contribui efetivamente para a redução de violências escolares e para a prevenção de comportamentos de risco?
- Como a intersetorialidade proposta pelo discurso se concretiza nas relações entre escola, família, saúde e comunidade?

Tais questões indicam que a Metodologia Elos – Construindo Coletivos constitui um campo fértil para novas análises discursivas e empíricas, capazes de aprofundar a compreensão de seus efeitos pedagógicos, sociais e políticos no contexto da educação brasileira contemporânea.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública; Fundação Oswaldo Cruz; Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD). **Guia do Componente Escolar** – Elos Construindo Coletivos. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública; FIOCRUZ; SENAD, 2025. 92 p.

CUNHA, M.; STEINBERGER-ELIAS, M. B. As Origens Ideológicas do Uso de Blogs no Ensino de Ciências: Uma Arqueologia da Educomunicação. In: **XL Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2017, Curitiba. Anais do XL Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

JOHANSSON, Magnus; BIGLAN, Anthony; EMBRY, Dennis. The PAX good behavior game: one model for evolving a more nurturing society. **Clinical child and family psychology review**, v. 23, n. 4, p. 462-482, 2020.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano.** 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LETRAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Marli Aparecida Rosa[1]

RESUMO: Este artigo apresenta a questão da formação dos professores de Língua Portuguesa, iniciando-se pelos fundamentos legais que orientam o Curso de Letras. Toma-se como parâmetro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) e o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Câmara de Educação Superior (CES), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.Para apontar as tendências contemporâneas no ensino de Língua Portuguesa, o estudo fundamenta-se nas contribuições teóricas de Soares (2001), Lerner (2001), entre outros pesquisadores que discutem a formação docente e as práticas de linguagem. O objetivo é analisar como os fundamentos legais e as perspectivas teóricas contemporâneas contribuem para a constituição da identidade profissional do professor de Língua Portuguesa, considerando os desafios impostos pelas transformações educacionais e sociais.

Palavras-Chave: Formação de professores; Ensino de Língua Portuguesa; Cursos de Letras; Política educacional.

INTRODUÇÃO

Para compreender qual é o perfil esperado de um professor da área de Letras, entende-se como ferramenta importante a análise dos documentos oficiais do Brasil que regulamentam o funcionamento dos cursos de Letras em território nacional e que definem a formação que um egresso do curso de Letras deve levar para sala de aula ou outro campo de atuação que possa ocupar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB), no seu artigo 62 prevê:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida confirmação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatros primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, art. 62, 1996).

Os cursos de licenciatura destinam-se à formação de professores para diferentes níveis de ensino da Educação Básica, modalidades como Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos e áreas de conhecimento específico, para a docência na Educação Básica e no Ensino Médio. As licenciaturas associam formação específica do conhecimento aos conhecimentos pedagógicos. O curso de Letras tem como diretriz o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superiorde educação nº 492/2001, sob o número 300100126/2001-69, aprovado em 03/04/2001, tendo por assunto as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social,

[1] Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos, Pós Graduada em Língua e Literatura pela Faculdade Dom Domênico e em Direito Educacional pela Faculdade Marinho Paulista (FAM), Professora de Língua Portuguesa aposentada pela Secretaria de Educação do Governo de São Paulo, Professora universitária da Faculdade de Tecnologia de São Vicente (FATEF). Atualmente Supervisora do quadro permanente da Secretaria de Educação do Município de São Vicente

Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, que em sua introdução diz:

> [o curso de Letras] (...) leva em consideração os desafios da educação superior das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos (p.29).

Nestas Diretrizes, o Curso de Letras é considerado como pertencente à área de Ciências Humanas, ressaltando a relação dialética do pragmatismo da sociedade atual e o cultivo dos valores humanistas, ao que propõe um curso de estruturas flexíveis, numa síntese de; 1) domínio do conhecimentos para a atuação no mercado de trabalho; 2) desenvolvimento de habilidades e competência profissional; 3) priorização de uma abordagem pedagógica como um fim ao desenvolvimento da autonomia do aluno; 4) promoção constante entre o ensino, pesquisa e extensão.

Nela ainda fixa o Currículo, visto como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada, levando em consideração a natureza teórico-prática de conjuntos de conhecimentos, competências, habilidades e objetivos. Esta se desdobra no conceito de atividade acadêmica, algo considerado como relevante, para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias à sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador.

A estrutura dos cursos de Letras deve incluir no projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e licenciatura, e sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

O artigo 2º dispõe sobre 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), podendo ser integrados em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

Segundo o Parecer que fundamenta as Diretrizes, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seu estudo, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. Este profissional deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho.

Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

FORMAÇÃO CONTINUADA: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

O reconhecimento da insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional de professores trouxe como consequência, a propagação de formação continuada de diferentes naturezas, organizada por diferentes grupos e abrangendo uma grande diversidade de temas. Libâneo (2001) argumenta que a construção e o fortalecimento da identidade profissional são partes integrantes do currículo e das práticas de formação inicial e continuada.

Nos últimos anos, os estudiosos da formação de professores como Soares (2001), Lerner (2001), vêm insistindo na importância do desenvolvimento pessoal e profissional no contexto de trabalho, mediante a educação ou formação continuada. Os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, necessário à sua identificação com a profissão. Mas é

na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho.

> A formação continuada visa o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, faz que o docente reflita e avalie a sua prática, ganhando autonomia para construir e investigar novas teorias para o seu trabalho. É comum as Secretarias de Educação promoverem a capacitação dos professores através de cursos de treinamento ou de reciclagem, com grande número de pessoas (Libâneo, 2001 p. 66).

Nos cursos que são oferecidos para os professores pelas Secretarias e Departamentos de Educação, de um modo geral, são transmitidas propostas para serem executadas ou os conferencistas dizem o que os professores devem fazer. Desse modo, o docente não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho.

Para Libâneo (2001), a nova concepção de formação é aquela em que o professor é inserido como intelectual crítico, como profissional reflexivo, pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante qualificado na organização e gestão da escola.

Assim, o professor é formado teoricamente para poder realizar a reflexão sobre sua prática; torna-se investigador em sua aula analisando suas práticas; revê suas rotinas, buscando novas soluções, desenvolve habilidades de participação grupal e de tomada de decisões seja na elaboração do projeto pedagógico e da proposta curricular seja nas várias atividades da escola como execução de ações. Esse é o sentido mais ampliado que assume a formação continuada.

Corroborando com Libâneo (2001), Pimenta (1999), afirma que o alargamento da consciência se dá pela reflexão que o professor realiza na ação. Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante das situações concretas com as quais depara, com base nas quais constrói saberes na ação. Para isso, é necessário mobilizar a reflexão, possibilitando uma elaboração teórica de seus saberes.

É dessa forma que o professor torna-se um pesquisador, construindo sua autonomia profissional, aprimorando seus conhecimentos e práticas e aprendendo a resolver problemas. Assim, compreende-se que o aprender não é só o domínio de conteúdos, mas também saber como se busca conhecimentos.

Garcia (2000, p. 17) esclarece que:

> A formação de professores deve promover nos docentes uma identidade própria, como pessoas com capacidade de aprender, de serem responsáveis e com iniciativa. Uma capacidade de aprender que se concretiza no que se tem denominado aprendizagem auto regulada, mediante a qual se desenvolve nos docentes um estilo próprio de envolver-se na resolução de tarefas, estabelecendo suas próprias metas, planejando suas próprias estratégias para avaliar o grau de cumprimento de suas metas, processando informações e encontrando recursos para aprender. E isto, que é necessário para os alunos em uma sociedade em mudança, o é também para os professores.

O professor de Língua Portuguesa, dentro deste contexto, parece atravessar uma crise de identidade. A ele não cabe mais o papel de guardião da língua, sempre à caça de erros por parte daqueles que não utilizam o modelo padrão de língua, a norma culta, única e correta. Ele tornou-se então um especialista, repetindo o tradicional ensino recebido em sua formação, pautado no discurso sobre a língua, a metalinguagem.

Diante das críticas a esse ensino descontextualizado, centrado na norma, na gramática, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil sofreu mudanças significativas a partir da década de 90, quando os avanços decorrentes de pesquisas nas diversas áreas da linguística contribuíram para a reflexão e reformulação do ensino dessa disciplina.

> Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 22).2

Considerando que as funções do professor descritas pelos PCN apontam para a ideia de um ensino competente, chegamos ao ponto de recuperar

o que Rios (2001) trata sobre o tema. Segundo a autora, o ensino competente é um ensino de boa qualidade. O conceito de qualidade é totalizante e esta é, em nossos dias, uma palavra de ordem mobilizadora. O que se tem, no entanto, é uma "retórica da qualidade", a qual é preciso superar, denunciando-se e evitando-se o "discurso competente", o discurso do conhecimento que dissimula a dominação na sociedade.

A reflexão sobre os conceitos de competência e qualidade tem o propósito de ir à busca de uma significação que se alterou exatamente em virtude de certas imposições ideológicas. Segundo Perrenoud (2000), o ofício de professor está ligado à prática reflexiva, à profissionalização, ao trabalho em equipe, projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralizadas em dispositivos e em situações de aprendizagem, todas direcionadas à sensibilização, ao saber.

Algumas tendências contemporâneas no ensino de Língua Portuguesa apontam o letramento como um novo caminho para uma aprendizagem efetiva. Para cumprir a necessidade de definir esse conceito, recupera-se a elaboração de Soares (2001, p. 20) que ensina que:

> Letramento é muito mais que alfabetização. É o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e a escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham em nossa vida.

Portanto, letramento é o conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Desta forma, quais os caminhos que o professor de Língua Portuguesa teria que seguir para efetivar essa nova concepção de ensino da Língua Portuguesa?

Segundo Soares (2001), a primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população e uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes dão as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas.

Para Lerner (2001), o necessário é fazer do espaço escolar uma comunidade de leitores. Indivíduos que recorrem aos textos buscando respostas para os problemas que necessitam resolver, tratando de informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosas ou injustas, desejando conhecer outros modos de vida.

Além disso, há o processo de identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos. Cabe ao professor, mostrar que leitura e escrita são práticas vivas, instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

Cabe ao professor de Língua Portuguesa, portanto, estar atento ao seu objeto de ensino, no caso, a língua. Mas como sujeito que reflete sobre a sua prática, avaliando-a, questionando-a, confrontando-a com as necessidades dos alunos.

Desta forma, utilizando-se de várias linguagens como instrumento do seu fazer/pensar pedagógico, o professor contribuirá para a formação de futuros "leitores e escritores".

Há que se considerar e assumir o professor como sujeito que possui, utiliza e produz saberes específicos ao seu trabalho, como ator que assume sua prática baseada em significados que ele mesmo lhe dá possuidor de conhecimentos e um saber fazer oriundos de sua própria ação e partindo destes, estrutura e orienta a mesma. Isso leva a concluir que esse professor sujeito, ator, assim o é em função de sua reflexão sobre e durante sua atuação na prática, no cotidiano escolar.

Destituído o paradigma tradicional da dissociação entre teoria e prática, instituído o

professor como sujeito do conhecimento, aspectos esses que pressupõem e implicam reflexão, que constituem a formação continuada do professor, faz-se necessário abordar a questão do espaço e da autonomia, elementos imprescindíveis para que estas práticas se efetivem.

A consideração efetiva do professor de Língua Portuguesa como sujeito do conhecimento e suas implicações são possíveis se lhe for possibilitado maior tempo e espaço, gerando assim sua ação como ator autônomo e reflexivo de sua própria prática e como sujeito competente em seu ofício.

O Estado assumiu a tutela da profissão e os professores tiveram que se submeter às missões que lhe eram atribuídas pelas autoridades públicas. Dessa forma, as relações de subordinação estão arraigadas no histórico da profissão docente não por questões cognitivas, mas sim explicitamente por questões de poder.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim, por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos professores de Letras, especificamente dos docentes de Língua Portuguesa, não se esgota na formação inicial oferecida pelos cursos de licenciatura. Ao longo da presente investigação, foi possível evidenciar que os fundamentos legais, expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, delineiam um perfil profissional que exige sólida formação teórica, domínio do conhecimento específico e competência pedagógica articulada à reflexão crítica sobre a prática docente.

As reflexões teóricas apresentadas permitiram compreender que as transformações ocorridas no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo a partir das contribuições da linguística, dos estudos sobre letramento e das abordagens socioculturais da linguagem, impõem novos desafios ao professor. Este deixa de ocupar o lugar de mero transmissor de normas gramaticais para assumir o papel de mediador, formador de leitores e produtores de textos, comprometido com práticas de linguagem socialmente significativas e contextualizadas.

Sob esta perspectiva, a formação continuada emerge como elemento central na constituição da identidade profissional docente. Conforme apontam autores como Libâneo, Pimenta, Nóvoa e Garcia, é por meio da reflexão sistemática sobre a prática, do diálogo entre teoria e ação pedagógica e do reconhecimento do professor como sujeito produtor de saberes que se torna possível o desenvolvimento de uma atuação crítica, autônoma e comprometida com a qualidade do ensino.

À luz do exposto, conclui-se que a formação dos professores de Letras deve ser compreendida como um processo contínuo, que articula formação inicial, formação continuada considerando as condições concretas de trabalho docente e as políticas educacionais vigentes. Investir na valorização do professor, na ampliação de sua autonomia intelectual e no reconhecimento de sua prática reflexiva constitui um caminho indispensável para o fortalecimento do ensino de Língua Portuguesa e para a formação de sujeitos críticos, leitores e produtores competentes da cultura escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília: 23 dez

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001.

BRASIL.. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília; MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

GARCIA, Carlos Macedo.. **¿Quién educará a los educadores?** Teoría y práctica de la formación de formadores. Montevideo. Anep. 2000, p. 17-28.

GARCIA. Formação de Professores: O Conhecimento Sobre Aprender a Ensinar. Caxambu: ANPEd, **Revista Brasileira de Educação. Nº. 9**, p. 51-75, set., out., nov., dez., 1999.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola o real, o possível e o necessário**. 2 ed., Porto Alegre: Artemed, 2001

LIBÂNEO, José.Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 3. Ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p 61-72, 187-196.

MAZZILLI, Sueli. Notas Sobre o Trabalho Docente no Ensino Superior Num Projeto de Universidade Socialmente Referenciado. Leopoldianum – **Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos, Ano 31, n. 83-84- 85** (jan/dez. 2005), p. 145-156.

MAZZILLI, Sueli. **Aprendendo e Ensinando e ser Pesquisador:** O Papel do Orientador. Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: Lugares, Memórias e Culturas. 14 ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: **NÓVOA, A. OS Professore e sua Formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe. O papel de uma iniciação à investigação na formação de base dos professores. In: **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores**: identidade e saberes da docência. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência de qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: Pensando o Problema da Orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N (org). **Bússola do Escrever**. desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIAN Pedagogia e Formações de Professores no Brasil: Vicissitudes dos Dois Últimos Séculos. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, Goiânia-UCG, 2006,< http:// www.sbhe.org.br/novo/congressos > Acesso em 23 de Janeiro de 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-Graduação e Pesquisa: O Processo de Produção e de Sistematização do Conhecimento no Campo Educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio. e MACHADO, Ana. Maria Netto. **Bússola do Escrever**: Desafios e Estratégias na Orientação e Escrita de Teses e Orientações. Florianópolis e Porto Alegre: Cortez, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento em três gêneros**. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Maria de Lourdes Ferreira da Silva[1]

RESUMO: A educação socioemocional na Educação Infantil constitui um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para a construção da identidade, da autonomia e das relações sociais. Este artigo aborda a relevância das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais no contexto escolar, considerando a necessidade de promover o equilíbrio entre os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da aprendizagem. O objetivo é analisar as contribuições da educação socioemocional na Educação Infantil, a partir de uma revisão da literatura. Os principais resultados indicam que a inserção intencional de práticas socioemocionais favorece o bem-estar infantil, o fortalecimento dos vínculos afetivos e o desenvolvimento de habilidades como empatia, cooperação e autorregulação emocional, refletindo positivamente no processo educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Desenvolvimento Socioemocional; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões cognitivas, físicas, sociais e emocionais. Nesse contexto, a educação socioemocional tem se consolidado como um eixo relevante das práticas pedagógicas, ao considerar que o processo educativo ultrapassa a transmissão de conteúdos e envolve a formação de sujeitos capazes de reconhecer, expressar e regular emoções, bem como estabelecer relações saudáveis consigo mesmos e com os outros.

Nas últimas décadas, observa-se um crescente interesse por abordagens que valorizam o desenvolvimento das competências socioemocionais desde a infância, especialmente diante dos desafios contemporâneos vivenciados no ambiente escolar, como dificuldades de convivência, conflitos interpessoais, baixa tolerância à frustração e fragilidade nos vínculos afetivos. Tais desafios evidenciam a necessidade de práticas educativas que promovam o equilíbrio emocional, a empatia, o respeito mútuo e a cooperação, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor e favorável à aprendizagem.

A educação socioemocional, quando integrada de forma intencional à rotina da Educação Infantil, possibilita às crianças experiências significativas que favorecem o autoconhecimento, o desenvolvimento da autonomia e a construção de habilidades sociais essenciais para a vida em sociedade. Contudo, ainda se observa que muitos profissionais enfrentam dificuldades na implementação dessas práticas, seja pela ausência de formação específica, seja pela predominância de

[1] Formada no Magistério; Licenciatura Plena em Letras; Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e em Terapia Ocupacional. Professora de Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Suzano, PMS; Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

modelos pedagógicos centrados exclusivamente nos aspectos cognitivos do ensino.

Diante desse cenário, justifica-se a realização deste estudo, uma vez que a sistematização de conhecimentos teóricos sobre a educação socioemocional pode contribuir para ampliar a compreensão acerca de sua importância e de suas possibilidades de aplicação na Educação Infantil. Assim, este artigo caracteriza-se como uma revisão de literatura, fundamentada em produções acadêmicas que abordam o desenvolvimento socioemocional infantil e suas implicações no contexto educativo.

O objetivo geral deste artigo é analisar as contribuições da educação socioemocional na Educação Infantil, a partir de estudos presentes na literatura científica. Como objetivos específicos, busca-se: compreender o conceito de educação socioemocional e suas principais características; identificar os desafios relacionados à inserção das práticas socioemocionais no contexto da Educação Infantil; e evidenciar as contribuições dessas práticas para o desenvolvimento integral das crianças e para a melhoria das relações no ambiente escolar.

A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A educação socioemocional tem se consolidado como um campo fundamental no debate educacional contemporâneo, especialmente no âmbito da Educação Infantil. Essa abordagem compreende o desenvolvimento de competências relacionadas à identificação, expressão e regulação das emoções, bem como à construção de relações sociais saudáveis, elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança (GOLEMAN, 2012). Ao considerar a criança como um sujeito histórico, social e emocional, a escola passa a assumir um papel ampliado no processo educativo.

Diversos estudiosos apontam que as emoções exercem influência direta sobre os processos de aprendizagem e socialização. Wallon (2007) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo aspectos afetivos, motores e cognitivos, sendo impossível dissociar emoção e aprendizagem. Dessa forma, práticas pedagógicas que desconsideram o aspecto emocional tendem a limitar as possibilidades de desenvolvimento pleno da criança.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2008) enfatiza que o desenvolvimento humano se dá por meio das interações sociais mediadas pela linguagem e pelas relações afetivas. Nesse sentido, a educação socioemocional favorece a construção de significados, uma vez que possibilita à criança compreender a si mesma e ao outro no contexto social em que está inserida, fortalecendo os vínculos interpessoais desde a primeira infância.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância do desenvolvimento socioemocional ao afirmar que a Educação Infantil deve garantir experiências que promovam o convívio, o respeito, a empatia e a participação das crianças em diferentes contextos sociais (BRASIL, 2017). Assim, o trabalho com competências socioemocionais deixa de ser complementar e passa a integrar os objetivos centrais da prática pedagógica.

Autores como Delors (2010) defendem uma educação pautada em quatro pilares fundamentais, dentre os quais se destaca o “aprender a conviver”. Esse princípio reforça a necessidade de preparar as crianças para lidar com as diferenças, resolver conflitos de forma pacífica e atuar de maneira colaborativa, competências diretamente relacionadas à educação socioemocional.

No contexto escolar, a promoção das competências socioemocionais contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor e seguro, favorecendo o bem-estar das crianças e dos profissionais da educação. Segundo Elias et al. (2015), escolas que investem no desenvolvimento socioemocional apresentam melhorias significativas no clima escolar, na redução de comportamentos agressivos e no fortalecimento das relações interpessoais.

A infância é um período sensível para o desenvolvimento emocional, uma vez que as experiências vivenciadas nessa etapa influenciam a

forma como o indivíduo irá lidar com suas emoções ao longo da vida. Piaget (1999) ressalta que a construção da autonomia moral ocorre progressivamente, sendo fundamental que a criança tenha oportunidades de vivenciar situações de cooperação, respeito e diálogo.

Entretanto, apesar do reconhecimento teórico e normativo da importância da educação socioemocional, sua implementação na Educação Infantil ainda enfrenta desafios. Entre eles, destacam-se a formação insuficiente dos professores, a falta de materiais pedagógicos específicos e a pressão por resultados centrados exclusivamente no desempenho cognitivo (ANTUNES, 2018).

A formação docente aparece como um aspecto central nesse debate, uma vez que o educador exerce papel mediador no desenvolvimento socioemocional das crianças. Para Nóvoa (2019), é imprescindível que os professores sejam preparados para lidar com as dimensões emocionais do processo educativo, desenvolvendo também suas próprias competências socioemocionais.

Além disso, a intencionalidade pedagógica é um fator determinante para o sucesso das práticas socioemocionais. Segundo CASEL (2020), programas eficazes de educação socioemocional são aqueles que integram essas competências à rotina escolar de forma contínua, contextualizada e alinhada aos objetivos educacionais.

As práticas pedagógicas voltadas à educação socioemocional devem respeitar as especificidades da infância, considerando o brincar, o diálogo e as interações como estratégias centrais. Kishimoto (2011) destaca que as experiências lúdicas favorecem a expressão emocional e a construção de relações sociais, tornando-se aliadas importantes no trabalho com competências socioemocionais.

Outro aspecto relevante refere-se à parceria entre escola e família no desenvolvimento socioemocional das crianças. Bronfenbrenner (2011) enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre em sistemas interligados, sendo fundamental que haja coerência entre os contextos familiares e escolares para potencializar os resultados das ações educativas.

A literatura aponta ainda que o desenvolvimento socioemocional contribui para a prevenção de dificuldades futuras, como problemas de comportamento, evasão escolar e dificuldades de aprendizagem. Durlak et al. (2011) afirmam que crianças que desenvolvem habilidades socioemocionais apresentam maior engajamento escolar e melhor desempenho acadêmico ao longo da escolarização.

Nesse sentido, a educação socioemocional não deve ser compreendida como uma proposta pontual, mas como um processo contínuo e integrado ao currículo da Educação Infantil. Essa abordagem amplia o olhar sobre a criança, reconhecendo-a em sua totalidade e promovendo uma educação mais humana e significativa.

Por fim, a análise da literatura evidencia que investir na educação socioemocional na Educação Infantil é um caminho promissor para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e preparados para os desafios da vida em sociedade. Ao integrar emoção e aprendizagem, a escola reafirma seu compromisso com o desenvolvimento integral da criança e com a construção de uma educação de qualidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IMPACTOS DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A inserção da educação socioemocional nas práticas pedagógicas da Educação Infantil representa um avanço significativo na concepção de ensino voltada ao desenvolvimento integral da criança. Essa abordagem reconhece que aprender envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a capacidade de lidar com emoções, estabelecer relações e conviver de forma ética e respeitosa no coletivo (GOLEMAN, 2012).

As práticas pedagógicas socioemocionais estão fundamentadas na intencionalidade do educador em promover situações que favoreçam a expressão emocional, a escuta, o diálogo e a resolução de conflitos. Segundo Freire (2011), o ato educativo deve estar pautado no respeito ao outro e

na valorização das experiências vividas, elementos que dialogam diretamente com a educação socioemocional desde a infância.

Nesse contexto, o papel do professor assume centralidade, pois é ele quem media as interações e cria oportunidades para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Para Tardif (2014), os saberes docentes são construídos na prática cotidiana e influenciam diretamente a forma como o professor conduz as relações no ambiente escolar, impactando o desenvolvimento emocional das crianças.

A organização do espaço e do tempo na Educação Infantil também exerce influência significativa sobre o desenvolvimento socioemocional. Ambientes acolhedores, que favorecem a interação e a autonomia, contribuem para que as crianças se sintam seguras para expressar sentimentos e construir vínculos afetivos (HORN, 2017).

De acordo com Wallon (2007), a afetividade é um elemento estruturante do desenvolvimento infantil, estando presente em todas as etapas da infância. Assim, práticas pedagógicas que consideram o aspecto emocional ampliam as possibilidades de aprendizagem, uma vez que emoção e cognição se desenvolvem de forma interdependente.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao destacar que as experiências vivenciadas na Educação Infantil devem possibilitar a construção da identidade, da autonomia e da convivência social, promovendo interações baseadas no cuidado, na cooperação e no respeito às diferenças (BRASIL, 2017).

Entre as práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento socioemocional, destacam-se as rodas de conversa, as atividades colaborativas e as situações de resolução de conflitos mediadas pelo professor. Segundo Oliveira (2018), essas estratégias permitem que as crianças desenvolvam habilidades como empatia, escuta ativa e autocontrole emocional.

A interação entre pares é outro aspecto essencial no desenvolvimento socioemocional. Vygotsky (2008) afirma que a aprendizagem ocorre nas relações sociais, sendo por meio da interação que a criança internaliza valores, normas e comportamentos socialmente construídos. Dessa forma, o convívio cotidiano na Educação Infantil torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas competências.

Além disso, a educação socioemocional contribui para o fortalecimento da autonomia infantil. Piaget (1999) destaca que a construção da autonomia moral ocorre quando a criança participa ativamente das decisões e compreende as regras como fruto de acordos coletivos, e não como imposições externas.

Estudos recentes apontam que crianças que vivenciam práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional apresentam maior capacidade de lidar com frustrações e desafios cotidianos. Durlak et al. (2011) evidenciam que essas competências estão associadas a melhores índices de adaptação escolar e desempenho acadêmico ao longo do tempo.

Entretanto, a efetivação dessas práticas ainda enfrenta desafios no cotidiano escolar. A ausência de formação continuada específica e a sobrecarga de demandas pedagógicas dificultam a inserção sistemática da educação socioemocional na rotina da Educação Infantil (NÓVOA, 2019).

A formação docente, portanto, é um fator determinante para a consolidação de práticas socioemocionais. Segundo Imbernón (2016), investir na formação continuada dos professores é essencial para que possam refletir sobre sua prática e desenvolver estratégias pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Outro desafio refere-se à compreensão da educação socioemocional como parte integrante do currículo, e não como uma ação isolada. Para CASEL (2020), a efetividade dessa abordagem depende de sua integração aos objetivos pedagógicos e às práticas cotidianas da escola.

A parceria entre escola e família também se mostra fundamental para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Bronfenbrenner (2011) ressalta que o desenvolvimento humano é

influenciado por múltiplos contextos, sendo essencial a articulação entre os diferentes ambientes nos quais a criança está inserida.

A literatura aponta que práticas pedagógicas socioemocionais contribuem para a construção de um clima escolar mais positivo, reduzindo conflitos e promovendo relações mais cooperativas. Elias et al. (2015) afirmam que ambientes escolares emocionalmente saudáveis favorecem o engajamento das crianças e o bem-estar coletivo.

Além disso, a educação socioemocional atua de forma preventiva, auxiliando na redução de comportamentos agressivos e dificuldades de socialização. Antunes (2018) destaca que o desenvolvimento dessas competências na infância impacta positivamente a trajetória escolar e social do indivíduo.

Diante do exposto, observa-se que as práticas pedagógicas voltadas à educação socioemocional na Educação Infantil desempenham papel essencial na formação integral da criança. Ao integrar emoção, interação e aprendizagem, a escola contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e preparados para os desafios da vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão de literatura permitiu analisar a relevância da educação socioemocional no contexto da Educação Infantil, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. Ao longo do estudo, foi possível compreender que as competências socioemocionais desempenham papel fundamental na construção da identidade, da autonomia e das relações interpessoais, influenciando diretamente os processos de aprendizagem e socialização na infância.

Os estudos analisados apontam que a integração da educação socioemocional às práticas pedagógicas favorece a criação de ambientes escolares mais acolhedores, cooperativos e emocionalmente seguros. Nesse sentido, práticas intencionalmente planejadas contribuem para o desenvolvimento de habilidades como empatia, autorregulação emocional, respeito às diferenças e resolução de conflitos, aspectos essenciais para a convivência social e para o bem-estar das crianças.

Além disso, a literatura evidencia que o trabalho com competências socioemocionais desde a Educação Infantil possui impacto positivo a longo prazo, refletindo no engajamento escolar, na adaptação social e no desempenho acadêmico ao longo da trajetória educacional. Dessa forma, a educação socioemocional configura-se como um investimento preventivo, capaz de minimizar dificuldades futuras relacionadas ao comportamento, à aprendizagem e às relações interpessoais.

Entretanto, o estudo também revelou desafios significativos para a efetivação da educação socioemocional no cotidiano das instituições de Educação Infantil, destacando-se a necessidade de formação docente continuada, a reorganização das práticas pedagógicas e a superação de concepções que priorizam exclusivamente os aspectos cognitivos do ensino. Torna-se imprescindível que os profissionais da educação estejam preparados para atuar como mediadores das relações emocionais e sociais no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à importância da articulação entre escola e família, reconhecendo que o desenvolvimento socioemocional da criança ocorre em múltiplos contextos. A parceria entre esses espaços potencializa os resultados das ações educativas, garantindo maior coerência nas experiências vivenciadas pela criança.

Por fim, conclui-se que a educação socioemocional deve ser compreendida como um componente essencial do currículo da Educação Infantil, integrada de forma contínua e intencional às práticas pedagógicas. Espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre o tema e incentive novas pesquisas, especialmente de natureza empírica, que aprofundem a compreensão sobre as estratégias e os impactos da educação socioemocional no desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2018.

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

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CASEL. **What is SEL? Chicago**: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2010.

DURLAK, Joseph A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development, v. 82**, n. 1, p. 405–432, 2011.

ELIAS, Maurice J. et al. **Promoting social and emotional learning**: guidelines for educators. Alexandria: ASCD, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Orlaneide Ferreira Santos Diamante[1]

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar quais recursos e estratégias pedagógicas favorecem a inclusão de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil regular, especialmente na faixa etária de 4 a 6 anos, em turmas comuns. A pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório, realizado por meio de revisão de literatura, com base em livros e artigos científicos que abordam a Educação Inclusiva e o desenvolvimento infantil. Os resultados indicam que estratégias lúdicas e multissensoriais, como atividades que envolvem artes, música, movimento e experiências corporais, contribuem para ampliar a participação, a interação social e as oportunidades de aprendizagem das crianças, respeitando seus ritmos e necessidades de apoio. Constatou-se, ainda, que a efetivação da proposta da Educação Inclusiva depende de ações articuladas entre equipe gestora, professores, família e profissionais de apoio, além de formação docente continuada, adaptações curriculares e recursos pedagógicos adequados. Conclui-se que a inclusão na Educação Infantil exige práticas intencionalmente planejadas para garantir participação, aprendizagem e desenvolvimento integral de todas as crianças.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Infantil. Síndrome de Down.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda o processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil regular, especificamente na faixa etária de 4 a 6 anos, inseridas em turmas comuns. Historicamente, pessoas com deficiência foram excluídas dos espaços escolares e tiveram seus direitos educacionais negados, o que reforça a importância de estudos que contribuam para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas desde os primeiros anos da escolarização.

O estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, comprometida com a garantia de participação, aprendizagem e desenvolvimento integral de todas as crianças. No contexto da Educação Infantil, torna-se fundamental compreender as especificidades do desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down, a fim de planejar estratégias pedagógicas que considerem seus ritmos, necessidades de apoio e potencialidades, assegurando experiências significativas no cotidiano escolar.

Embora a inclusão escolar ainda represente um desafio que exige mudanças culturais, pedagógicas e institucionais, reconhece-se que a efetivação desse processo depende da formação docente, do engajamento da equipe gestora, da parceria com as famílias e da adoção de práticas que valorizem a diversidade como princípio educativo.

Diante desse contexto, a pesquisa orienta-se pela seguinte questão norteadora: quais recursos e estratégias pedagógicas favorecem a inclusão de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil regular, em turmas comuns?

[1] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná, UNOPAR; Pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Associada Brasil, FAB; Extensões Universitárias em: Literatura Infantil; Múltiplas Competências para os Professores em Educação; Ensino de Artes; Ludicidade e Psicomotricidade; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo, SME, PMSP.

O objetivo geral consiste em analisar os recursos necessários para efetivar a inclusão de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se: apresentar os fundamentos da Educação Inclusiva; contextualizar a Síndrome de Down sob a perspectiva educacional; e identificar práticas pedagógicas que promovam participação e desenvolvimento na faixa etária investigada.

A metodologia adotada caracteriza-se como revisão de literatura, com seleção de livros e artigos científicos relacionados à temática, consultados em bases de dados como Scielo, Biblioteca Digital e Google Acadêmico.

A SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down é uma condição genética caracterizada pela presença de um cromossomo extra no par 21, denominada trissomia do 21 (MENDES, 2001; SCHWARTZMAN, 1999). Essa alteração ocorre na constituição genética da pessoa e pode influenciar aspectos do desenvolvimento físico, motor, cognitivo e comunicativo.

Historicamente, pessoas com Síndrome de Down foram alvo de estigmatização e denominações inadequadas, como o termo “mongoloide”, hoje reconhecido como ofensivo e superado. A terminologia atual respeita a condição como uma característica genética, sem reduzi-la à identidade da pessoa, reforçando a importância do uso de expressões como “pessoa com Síndrome de Down” ou “criança com Síndrome de Down” (SILVA; DESSEN, 2005).

No campo do desenvolvimento, crianças com Síndrome de Down podem apresentar características específicas, como hipotonia muscular, maior tempo para aquisição de algumas habilidades motoras e desafios na linguagem oral. Também podem ocorrer diferenças na memória de curto prazo auditiva e no processamento de informações verbais, o que pode demandar estratégias pedagógicas diferenciadas (SILVA; DESSEN, 2005; SCHWARTZMAN, 1999).

É importante ressaltar que não existe um padrão único de desenvolvimento. Cada criança apresenta ritmos, interesses e formas próprias de aprender, sendo o contexto familiar, social e escolar determinante para ampliar suas oportunidades de participação e aprendizagem. Conforme destaca Schwartzman (1999), o desenvolvimento não depende exclusivamente da alteração genética, mas também dos estímulos e das interações proporcionadas pelo meio.

Nesse sentido, a abordagem educacional deve evitar generalizações ou comparações rígidas com marcos cronológicos, priorizando a observação individualizada e a oferta de apoios adequados. Em vez de focalizar limitações, a prática pedagógica deve reconhecer potencialidades, promover interações significativas e garantir experiências que favoreçam a autonomia e o desenvolvimento integral.

Estudos indicam que crianças com Síndrome de Down tendem a responder positivamente a estratégias que utilizam recursos visuais, apoio concreto, repetição significativa, organização da rotina e atividades que integrem movimento, música e linguagem (MENDES, 2001; SILVA; DESSEN, 2005). Tais recursos contribuem para ampliar a compreensão, a comunicação e a participação nas atividades coletivas.

Além disso, aspectos como sensibilidade social, interesse por interações e expressividade podem favorecer processos de aprendizagem quando valorizados no contexto escolar (SASSAKI, 1999). Assim, a atuação docente deve fundamentar-se na mediação intencional, na adaptação de estratégias e na construção de um ambiente inclusivo, no qual a diversidade seja compreendida como parte constitutiva da prática educativa.

Dessa forma, compreender a Síndrome de Down sob uma perspectiva educacional implica reconhecer as especificidades do desenvolvimento sem reduzir a criança à condição genética. A inclusão efetiva na Educação Infantil exige planejamento pedagógico que considere necessidades de apoio, promova participação ativa e assegure oportunidades equitativas de aprendizagem.

A ESCOLA INCLUSIVA

A inclusão de crianças com deficiência na escola regular tem sido amplamente discutida nas

últimas décadas, impulsionando a formulação de políticas públicas e marcos normativos que garantem o direito à educação em igualdade de condições. No entanto, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à organização institucional e à oferta de recursos adequados (CARVALHO, 2007).

No contexto brasileiro, a Lei Brasileira de Inclusão assegura o direito da pessoa com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, vedando qualquer forma de discriminação e garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Esse princípio também está alinhado à Base Nacional Comum Curricular, que estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças, e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orientam práticas pedagógicas fundamentadas na diversidade, na equidade e na valorização das experiências infantis.

Nesse sentido, a escola inclusiva deve reconhecer cada criança como sujeito de direitos, respeitando suas singularidades e promovendo um ambiente que valorize a diversidade como princípio educativo. A inclusão não se restringe à matrícula na classe comum, mas implica reorganização curricular, adaptação de estratégias pedagógicas, eliminação de barreiras e oferta de apoios necessários para garantir participação efetiva.

A consolidação desse processo exige mudança de postura institucional e pedagógica. Professores precisam de formação inicial e continuada que os prepare para atuar em contextos diversos, superando práticas homogêneas e conteudistas (BUENO, 1999). No entanto, a responsabilidade pela inclusão não recai exclusivamente sobre o docente. A equipe gestora deve atuar de forma articulada, promovendo condições estruturais, organizacionais e pedagógicas que sustentem o trabalho em sala de aula.

A gestão democrática constitui elemento fundamental nesse processo, especialmente pela valorização da participação das famílias. Cada criança apresenta características próprias, e a parceria entre escola e família contribui para ampliar o conhecimento sobre suas necessidades de apoio, interesses e formas de comunicação (MENDES, 2001). Além disso, quando necessário, o acompanhamento por profissionais de diferentes áreas pode complementar o trabalho pedagógico, favorecendo o desenvolvimento integral (ARTIOLI, 2006).

Autores como Schimer (2007) e Costa (2007) destacam que a escola inclusiva fundamenta-se no respeito, na aceitação das diferenças e na confiança no potencial de cada estudante. O ambiente escolar deve ser acolhedor, acessível e estimulante, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades reais de participação nas atividades cotidianas.

No âmbito da Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem priorizar interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo, conforme orientam o DCNEI e a BNCC. A ludicidade, defendida por Praça (2011), constitui estratégia relevante para promover experiências diversificadas, respeitando os ritmos de aprendizagem e favorecendo o desenvolvimento social, emocional, motor e cognitivo das crianças com Síndrome de Down.

Dessa forma, a escola inclusiva configura-se como um espaço de transformação social, no qual a diversidade é compreendida como elemento constitutivo da prática educativa e a garantia de direitos se materializa por meio de ações pedagógicas intencionalmente planejadas.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Como visto na seção anterior, a criança com Síndrome de Down possui comprometimento no desenvolvimento cognitivo, possuindo mais lentidão para dar respostas aos estímulos, além da pouca capacidade de memorização. Sendo assim, através das brincadeiras e jogos, é possível tornar o ambiente propício à aprendizagem deste público, uma vez que trabalha com a linguagem natural da criança, favorecendo a aprendizagem de forma leve, dinâmica e efetiva.

De acordo com Rau (2011), o termo ‘‘lúdico’’ indica ações que proporcionam prazer enquanto realizadas, tais como brincadeiras e jogos. Sendo

assim, através da ludicidade, o indivíduo socializa, interage, reflete, torna-se mais crítico, amplia a visão de mundo, desenvolve linguagem, criatividade, sem deixar de lado a satisfação pessoal, que é muito importante para que o desenvolvimento seja efetivo e a aprendizagem transformadora.

> Neste contexto, percebe-se a importância da educação lúdica na formação global do indivíduo, bem como o para a socialização da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano. Se for dada a possibilidade à criança de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo certamente terá o resgate da própria essência de interagir (KISHIMOTO, 2015, p. 34).

Kishimoto (2015) evidencia que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento individual e processo educativo, pois através desta linguagem que a criança passa a se interessar pelo aprendizado, com atenção, construindo conhecimento através dos mais diferentes papéis sociais possíveis.

> A atividade lúdica é especificamente humana, mediada pela linguagem e por instrumentos materiais, sendo social por natureza, porque somente existe na condição de interação social. Por meio dela, a criança conhece e transforma os modos simbólicos, material e humano criativamente. (PRAÇA, 2011, p. 32).

Cabe ressaltar que o professor que trabalha em prol da inclusão deve ter sensibilidade em gerar a curiosidade, desafios e descobrir interesses de seus alunos. Sendo assim, se na sala de aula existir essas possibilidades da criança aliar ou aprender o jogo com a diversão, estará vinculando a aprendizagem ao saber, a descoberta e a produção do saber, tornando assim a aprendizagem significativa (FRIEDMANN, 2014).

Além disso, considerando que estes indivíduos possuem pouca coordenação devido a hipotonia, faz-se necessário apropriar-se de recursos que ampliam o desenvolvimento psicomotor (JESUS, 2005). Com isso, entende-se que os recursos lúdicos podem ser associados à atividades físicas, danças, gincanas e até mesmo atividades artísticas através das pinturas e colagens, que não só exploram a sensibilidade nata destas crianças, como também permite que reforcem a coordenação motora fina, concentração, atenção, entre outros (MENDES, 2001).

Scwartzan (1999) ao considerar que estas crianças possuem problemas de memorização e linguagem, afirma que o trabalho desenvolvido com a musicalização pode ser crucial no desenvolvimento de duas capacidades mentais, uma vez que permite a assimilação dos conteúdos de forma lúdica, bem como a ampliação do repertório através do conhecimento dos mais variados termos, além da organização do pensamento.

No entanto, ressalta que uma grande parcela do público possui problemas auditivos associados. Assim, para que as atividades sejam efetivas, é preciso que a família faça acompanhamento médico da criança e insira aparelhos auditivos caso necessário.

Pode-se dizer que a música desenvolve a linguagem e o pensamento, relembrando os estudos de Vygotsky que mostram a necessidade de interrelação entre os dois campos, dando condições para a criança descobrir os sons que estão a sua volta e os que ela pode criar, e através desses criar novas maneiras de se expressar e se comunicar com as pessoas que estão ao seu redor (ANNUNZIATO, 2003).

A música é, cada vez mais, considerada uma ferramenta de ação pedagógica e, usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças (FERREIRA, 2008).

Diante do foco da ação pedagógica, pode-se considerar que, por meio de atividades aonde se relacione objetos a sons, o educador pode perceber da criança, sua capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo assim, vir a trabalhar melhor o que está defasado, na questão visual, auditiva e propriamente escrita (FERREIRA, 2008).

Nos estudos apresentados por Bréscia (2003, p.60), é destacado que "[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças".

Trabalhar, concomitantemente, as letras das músicas, as músicas, seus sons e contexto histórico-cultural, ajuda e fixa o trabalho pedagógico de maneira a levar o aluno a construir uma relação com

a sociedade e o papel da música naquele contexto (ANNUNZIATO, 2003).

Assim, ler poemas, textos ou letras das canções antes e também depois de ouvir a música, reforça promove a integração de aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos da criança com Síndrome de Down, promovendo uma interação e comunicação social (BRÉSCIA, 2003).

Além disso, se faz necessário uma organização dos grupos, diminuição do número de alunos, mediação do professor com o grupo, simplificar as atividades, selecionar materiais e recursos de apoio para que a criança possa participar de todas as atividades e desenvolver sua autonomia moral e intelectual junto com as outras crianças (BUENO, 1999).

A avaliação deve ser individualizada, criteriosa e completa para cada criança, as informações e orientações devem ser compartilhadas pelas instituições no momento da construção do Projeto Político Pedagógico, para assim buscar estratégias de melhor aprendizagem por parte da criança. Sendo assim é importante o professor registrar as dificuldades e as possibilidades de cada criança,

A criança com deficiência Síndrome de Down tende a ser mais lenta para agir e dar respostas, é preciso dar mais tempo para que ela se expresse e realize uma atividade. Assim, os recursos pedagógicos devem ser planejados e adaptados pela equipe de inclusão, é necessário equipamentos que possibilitem o ir e vir na escola, que dê mais agilidade para locomoção.

Muitas vezes as escolas centram- se nas suas limitações e não nas suas possibilidades, e isso faz com que deixem de lado o real desenvolvimento dessa criança, limitam- se somente em suprir as necessidades e assim acabam não explorando as reais possibilidades dessa criança para que ela possa se desenvolver. Corroborando com os dizeres de Almeida (2013), é preciso uma transformação da cultura pedagógica e uma reavaliação sobre o Projeto Político.

As adaptações curriculares estão garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 e pelas Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001), que orientam adaptações no projeto político pedagógico, no currículo, no nível individual.

A construção de um projeto de inclusão deve ser elaborada de forma coletiva, ou seja, todos devem participar dessa construção, e é exigido um trabalho de pesquisa ação, onde devem conter: Estudos, debates avaliação, planejamento, estratégias conjuntas entre professores do ensino regular e especialistas que acompanhem o processo de inclusão, contando com a participação de todos da comunidade escolar (UNICEF, 2000).

Almeida (2013), ao analisar a LDB 96, afirma que os professores são capacitados com especializações adequadas para integração dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns dentro da sua formação superior, mas só isso não é o suficiente.

Por lei os alunos com necessidades especiais têm direito ao acesso às classes comuns, e com essa obrigatoriedade houve um aumento desses alunos nas escolas o que demanda investimentos para assegurar aprendizagem e desenvolvimento.

A educação inclusiva é vista tão somente como socialização do aluno, no qual as práticas pedagógicas os excluem, discriminam e os isolam. É necessária a superação dessas práticas para que a ação educativa seja um segmento de transformação (ARTIOLI, 2006; ARANHA, 2001).

Os professores devem ser capazes de analisar os alunos e suas diferentes necessidades no processo de aprendizagem para que dessa maneira possam elaborar e adaptar atividades diferenciadas, no intuito de aprimorar o atendimento ao aluno e abastecer com novas técnicas o seu planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do trabalho desenvolvido, percebe-se que não só os professores como as escolas não estão aptas a desenvolverem um trabalho que explore as potencialidades do deficiente, visando corresponder adequadamente a proposta da Educação Inclusiva.

Isto se deve ao fato de que a escola não dispõe de recursos físicos, humanos e estruturais para receber estas crianças, seja no âmbito da disponibilidade de materiais ou até mesmo despreparo da equipe que os atende.

Além disso, através do estudo pode-se perceber que a inclusão exige um trabalho em conjunto que envolve mais do que garantir a matrícula do aluno na sala de aula, e sim a parceria entre equipe gestora, família e professores para que o ambiente escolar torna-se propício ao desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Assim, após toda a adequação da escola visando torná-la verdadeiramente inclusiva, é preciso que o professor esteja plenamente capacitado para trabalhar sob uma perspectiva diferenciada atendendo as necessidades de cada um dos alunos.

Como visto durante o estudo, embora o aluno com Síndrome de Down tenha diversas limitações citadas na literatura, é preciso que o professor trabalhe buscando explorar as suas potencialidades. Como tende a possuir problemas com a memorização e capacidade de resolução de problemas, conclui-se que trabalhar com a ludicidade apresenta-se como o melhor caminho para trabalhar o seu desenvolvimento integral.

Embora a ludicidade abrange inúmeras possibilidades de trabalho, foram encontrados estudos recentes enfatizando os benefícios da música no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, justamente por trabalhar os aspectos que limitam o seu desenvolvimento cognitivo.

Além disso, ainda no campo da ludicidade, atividades que envolvam artes, música, dança, entre outras que exploram o esquema corporal, favorecem o desenvolvimento psicomotor, auxiliando que a criança tenha o preparo adequado para conseguir escrever, desenvolver concentração, atenção, noção de tempo e espaço, entre outros.

Por fim, entende-se que os recursos para trabalhar as potencialidades dos alunos com Síndrome de Down são amplos e é imprescindível que a escola disponha de todos os recursos e esforços para proporcionar este conhecimento essencial para o desenvolvimento humano, no entanto, é preciso rever a base da inclusão através da formação profissional e disponibilidade de materiais adequados para que o trabalho final, ou seja, aquele realizado em sala de aula, seja de fato efetivo e que estes indivíduos usufruam da cidadania de forma plena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. M. **Reflexo da legislação sobre a educação inclusiva nas escolas públicas e privadas**. Direito em Ação, Brasília, v. 10, n. 1, 2013.

ANNUNZIATO, V. **Interagindo com a arte musical**. São Paulo: Paulinas, 2003.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21**, mar. 2001.

ARTIOLI, A. L. A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. **Revista Psicologia Educacional, n. 23**, São Paulo, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

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

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial, n. 5**, set. 1999.

BRÉSCIA, V. L. P. **A música e o desenvolvimento cognitivo.** São Paulo: Átomo, 2003.

CARVALHO, V. S. **Recursos utilizados na aprendizagem de alunos de classe especial**. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2007.

FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FRIEDMANN, A. **A arte de brincar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

JESUS, S. C. **Inclusão escolar e a educação especial**. 2005. Disponível em: http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. 13. ed. São Paulo: Pioneira, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado. Brasília: MEC, 2007.

MENDES, E. G. Raízes históricas da educação inclusiva. In: Seminár**ios Avançados sobre Educação Inclusiva**. Marília: UNESP, 2001.

MONTEIRO, M. S. **A educação inclusiva**. 2004. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/inclusao>. Acesso em: 16 jul. 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PRAÇA, E. T. **Uma reflexão acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular**. Dissertação (Mestrado) – Juiz de Fora, MG, 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, A.; DESSEN, E. **Aprendizagem e Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

UNICEF. **Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras**: Diversidade e Equidade. Brasília: UNICEF, 2003.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA COMO BASE DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Paula Dulcídio Rosseto[1]

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a educação psicomotora como fundamento essencial das aprendizagens na Educação Infantil, compreendendo o corpo e o movimento como elementos estruturantes do desenvolvimento integral da criança. A pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, fundamentada em autores clássicos da psicomotricidade e em documentos normativos nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). A metodologia consistiu na análise crítica de produções teóricas que abordam o desenvolvimento psicomotor, a coordenação motora, o brincar e a mediação pedagógica, buscando compreender suas implicações no processo educativo. Os resultados evidenciam que a educação psicomotora, quando planejada e intencional, contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor das crianças, constituindo-se como base para aprendizagens futuras, como a leitura, a escrita e o raciocínio lógico. Conclui-se que investir em práticas psicomotoras desde a primeira infância favorece a prevenção de dificuldades de aprendizagem e promove uma educação mais integral, respeitosa e significativa.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação Infantil; Desenvolvimento infantil; Movimento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui-se como etapa fundante do desenvolvimento humano, não apenas por inaugurar o percurso na educação básica, mas por consolidar as bases estruturais que sustentam os processos cognitivos, afetivos, sociais e motores da criança. Nessa fase, a aprendizagem não pode ser compreendida de forma fragmentada ou antecipatória, como simples preparação para etapas posteriores da escolarização. Ao contrário, trata-se de reconhecer a infância como tempo legítimo de experiências significativas, nas quais o corpo ocupa posição central na construção do conhecimento.

Desde os primeiros anos de vida, é por meio do movimento que a criança estabelece relações com o mundo. O agir corporal antecede a linguagem verbal e organiza as primeiras formas de pensamento, constituindo-se como linguagem primordial da infância. O corpo, portanto, não se reduz a suporte biológico ou instrumento funcional; ele é território de experiências, de expressão emocional e de elaboração simbólica. É no movimento que a criança experimenta limites, descobre possibilidades, constrói noções espaciais e temporais e desenvolve as bases da autonomia.

Nesse contexto, a educação psicomotora emerge como eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil. Ao integrar dimensões motoras, cognitivas e afetivas, a psicomotricidade rompe com concepções dicotômicas que historicamente separaram corpo e mente no âmbito educacional. Tal perspectiva

[1] Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Torricelli. Pós-graduada em Inclusão e Formação Docente, com ênfase em Deficiência Intelectual, pela mesma instituição. É também pós-graduada em Neuropedagogia e em Psicanálise dos Contos de Fadas na Educação Infantil pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema, com atuação voltada aos processos de aprendizagem e às práticas inclusivas no contexto escolar.); Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

sustenta que o desenvolvimento ocorre de forma global e interdependente, sendo o movimento elemento mediador da aprendizagem e da constituição subjetiva da criança.

A relevância dessa abordagem torna-se ainda mais evidente quando se considera que habilidades escolares como leitura, escrita e raciocínio lógico não se desenvolvem isoladamente, mas apoiam-se em aquisições psicomotoras construídas na primeira infância. Consciência corporal, lateralidade, coordenação motora e organização espacial e temporal são fundamentos que sustentam aprendizagens formais posteriores. Desse modo, negligenciar experiências corporais planejadas pode comprometer o percurso educacional, gerando dificuldades que poderiam ser prevenidas por meio de intervenções pedagógicas intencionais.

Além disso, os documentos que orientam a Educação Infantil no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, reafirmam o corpo e o movimento como direitos de aprendizagem e como dimensões indissociáveis do desenvolvimento integral. Contudo, a efetivação dessas diretrizes depende de uma compreensão teórica consistente e de práticas pedagógicas que superem abordagens meramente recreativas do movimento.

Diante dessas considerações, este artigo propõe analisar a educação psicomotora como base das aprendizagens na Educação Infantil, articulando referenciais teóricos da psicomotricidade às orientações curriculares nacionais. Busca-se, assim, aprofundar a compreensão acerca do papel estruturante do corpo e do movimento na formação infantil, defendendo uma prática pedagógica que reconheça a criança em sua integralidade e que valorize o movimento como condição essencial do aprender.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e documental. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de compreender, de forma aprofundada, os fundamentos teóricos que sustentam a educação psicomotora no contexto da Educação Infantil.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da análise de obras clássicas e contemporâneas que abordam a psicomotricidade, o desenvolvimento motor e a aprendizagem infantil, como os estudos de Le Boulch e Fonseca.

Paralelamente, realizou-se uma pesquisa documental, com foco nos principais documentos normativos da educação brasileira, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

O procedimento de análise consistiu na leitura crítica e interpretativa das fontes selecionadas, buscando identificar convergências teóricas, conceitos centrais e implicações pedagógicas relacionadas à educação psicomotora.

A partir dessa análise, os dados foram organizados em categorias temáticas, possibilitando a construção de reflexões que articulam teoria e prática, com vistas a compreender a educação psicomotora como base das aprendizagens infantis.

A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A educação psicomotora fundamenta-se na compreensão de que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo dimensões motoras, cognitivas, afetivas e sociais que se inter-relacionam continuamente. Essa perspectiva rompe com a tradição pedagógica que historicamente fragmentou o sujeito, separando corpo e mente, e afirma que é na ação corporal que se estruturam as bases do pensamento, da linguagem e da constituição da identidade.

O movimento, nesse contexto, não pode ser reduzido à execução mecânica de gestos ou à aquisição de habilidades motoras isoladas. Ele constitui forma de expressão, de comunicação e de organização interna. Ao movimentar-se, a criança explora o espaço, estabelece relações, experimenta limites e constrói referências sobre si mesma e

sobre o mundo. Cada experiência corporal vivenciada contribui para a elaboração progressiva de esquemas perceptivos e cognitivos que sustentam aprendizagens mais complexas.

A concepção psicomotora compreende o corpo como mediador da experiência humana. É por meio dele que a criança organiza noções espaciais e temporais, desenvolve consciência de lateralidade, aprimora a coordenação global e fina e estrutura sua imagem corporal. Esses elementos não são acessórios do desenvolvimento; constituem-se como fundamentos para a aquisição de competências acadêmicas futuras. Nessa perspectiva, a educação psicomotora não se configura como complemento curricular, mas como base estruturante da aprendizagem.

Os estudos de Jean Le Boulch reforçam essa compreensão ao defenderem a educação psicomotora como uma educação de base, responsável por sustentar as aprendizagens escolares posteriores. Para o autor, a organização corporal antecede e condiciona a organização cognitiva, de modo que fragilidades nas aquisições psicomotoras podem repercutir diretamente no desempenho acadêmico. Tal entendimento desloca o foco da intervenção pedagógica corretiva para uma abordagem preventiva e formativa desde a primeira infância.

Além disso, a psicomotricidade reconhece a dimensão afetiva do movimento. O corpo expressa emoções, desejos e inseguranças, sendo espaço privilegiado de manifestação subjetiva. Ao proporcionar experiências corporais diversificadas e significativas, o educador favorece não apenas o desenvolvimento motor, mas também a construção da autoestima, da autonomia e da segurança emocional. Assim, a ação pedagógica psicomotora assume caráter formativo amplo, contribuindo para a constituição do sujeito em sua totalidade.

Nesse sentido, a educação psicomotora exige intencionalidade e planejamento. Não se trata de permitir que a criança apenas “se movimente”, mas de organizar contextos que desafiem suas possibilidades corporais, ampliem sua percepção e favoreçam a integração entre ação e pensamento. A mediação do educador é fundamental para transformar a experiência motora em experiência de aprendizagem, promovendo reflexão, interação e significado.

Defender a educação psicomotora como fundamento do desenvolvimento infantil implica reconhecer que o aprender começa no corpo e se expande para a elaboração simbólica. Ao valorizar o movimento como elemento estruturante da prática pedagógica, a Educação Infantil reafirma seu compromisso com uma formação integral, preventiva e inclusiva, capaz de respeitar os ritmos e as singularidades de cada criança.

CORPO, MOVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O corpo constitui-se como a principal via de interação da criança com o mundo, sendo por meio dele que se estabelecem as primeiras formas de comunicação, exploração e construção de significados. Na Educação Infantil, o movimento assume papel central no processo de aprendizagem, uma vez que antecede e sustenta a elaboração de conceitos mais abstratos. Assim, aprender implica agir corporalmente sobre o meio, experimentar possibilidades e atribuir sentidos às experiências vividas.

As vivências corporais possibilitam à criança conhecer e reconhecer o próprio corpo, desenvolvendo progressivamente habilidades como equilíbrio, força, coordenação motora ampla e fina, bem como noções de lateralidade, espaço e tempo. Esses elementos constituem a base das funções perceptivo-motoras e cognitivas, indispensáveis para aprendizagens escolares posteriores. Desse modo, o corpo não é apenas instrumento da aprendizagem, mas condição essencial para que ela ocorra de forma significativa.

Sob essa perspectiva, o movimento deve ser compreendido como linguagem expressiva e comunicativa da infância. Por meio dos gestos, das posturas e das ações corporais, a criança expressa emoções, desejos e intenções, ao mesmo tempo em que constrói conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o ambiente. Essa dimensão expressiva do movimento contribui para o desenvolvimento da

identidade, da autonomia e das relações sociais, aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca que o movimento é uma das formas privilegiadas de expressão e comunicação das crianças, favorecendo tanto o desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras quanto a ampliação das possibilidades de interação social (BRASIL, 1998). Essa orientação reforça a necessidade de que o corpo e o movimento estejam integrados à rotina pedagógica, permeando as diferentes experiências propostas na Educação Infantil.

Nesse sentido, o trabalho com o corpo não deve restringir-se a momentos isolados ou a atividades meramente recreativas. Ao contrário, o movimento precisa ser intencionalmente planejado, articulando-se aos demais campos de experiência e respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil. A organização do espaço, a escolha dos materiais e a mediação do educador desempenham papel fundamental na potencialização das aprendizagens corporais.

Dessa forma, ao reconhecer o corpo e o movimento como dimensões indissociáveis da aprendizagem, a Educação Infantil reafirma seu compromisso com uma abordagem pedagógica integral. O investimento em experiências corporais significativas contribui para a construção de aprendizagens mais consistentes, respeitosas e coerentes com as necessidades e potencialidades das crianças.

COORDENAÇÃO MOTORA E APRENDIZAGENS ESCOLARES

A coordenação motora constitui-se como um dos pilares centrais da educação psicomotora, estando diretamente relacionada à capacidade da criança de organizar, controlar e executar movimentos de forma eficiente e intencional. No contexto da Educação Infantil, seu desenvolvimento ultrapassa a dimensão motora propriamente dita, estabelecendo vínculos profundos com os processos cognitivos, afetivos e sociais que sustentam as aprendizagens escolares.

O desenvolvimento da coordenação motora envolve a integração de diferentes sistemas do organismo, como o neuromuscular, o perceptivo e o sensorial, possibilitando à criança realizar ações cada vez mais precisas e ajustadas às demandas do ambiente. Essas aquisições não ocorrem de maneira espontânea ou isolada, mas são construídas progressivamente a partir das experiências corporais vivenciadas no cotidiano, especialmente aquelas mediadas de forma intencional pelo educador.

Sob o ponto de vista psicomotor, a coordenação motora pode ser compreendida em suas dimensões ampla e fina, ambas fundamentais para o desempenho escolar. A coordenação ampla está relacionada a movimentos globais, como correr, saltar e equilibrar-se, enquanto a coordenação fina envolve movimentos mais precisos, como segurar objetos, desenhar e manipular materiais. Essas habilidades constituem a base para aprendizagens como a escrita, o uso de instrumentos escolares e a organização espacial no papel.

Lopes et al. (2003) destacam que a coordenação motora pode ser analisada sob diferentes perspectivas, incluindo os aspectos biomecânicos, fisiológicos e pedagógicos, considerando desde a ordenação dos impulsos musculares até a aprendizagem e o refinamento de novas habilidades motoras. Essa abordagem evidencia que o desenvolvimento coordenado do movimento está intrinsecamente ligado às oportunidades de aprendizagem oferecidas no contexto educativo.

Dessa forma, práticas pedagógicas que valorizam experiências corporais diversificadas e desafiadoras contribuem significativamente para o fortalecimento da coordenação motora e, consequentemente, para o desempenho escolar da criança. Atividades que envolvem manipulação de objetos, jogos motores, exploração do espaço e desafios corporais favorecem a consolidação de habilidades necessárias à leitura, à escrita e ao raciocínio lógico-matemático.

Assim, a coordenação motora deve ser compreendida como um elemento estruturante das aprendizagens escolares, e não como um aspecto secundário do desenvolvimento infantil. Investir em sua promoção desde a Educação Infantil significa criar condições para que a criança avance em seu

percurso escolar com maior segurança, autonomia e confiança, prevenindo dificuldades de aprendizagem e favorecendo uma formação integral.

O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA PSICOMOTORA

O brincar constitui-se como uma das experiências mais significativas da infância, sendo reconhecido como eixo estruturante das aprendizagens na Educação Infantil. Por meio da brincadeira, a criança age sobre o mundo, experimenta possibilidades, elabora hipóteses e constrói conhecimentos de forma ativa e significativa. Nesse processo, o corpo e o movimento assumem papel central, tornando o brincar uma experiência essencialmente psicomotora.

As atividades lúdicas envolvem uma complexa articulação entre aspectos motores, sensoriais, cognitivos, afetivos e sociais. Ao brincar, a criança mobiliza diferentes funções psicomotoras, como coordenação, equilíbrio, orientação espacial e temporal, além de desenvolver a capacidade de planejamento, atenção e resolução de problemas. Dessa forma, o brincar favorece não apenas o desenvolvimento motor, mas também a organização do pensamento e das emoções.

Fonseca (2008) destaca que o brincar contribui para o enriquecimento da organização sensorial e cognitiva da criança, permitindo que ela estruture de maneira integrada sua coordenação motora adaptativa. Segundo o autor, as experiências lúdicas possibilitam a vivência do corpo em movimento de forma prazerosa e significativa, favorecendo a construção de esquemas motores e cognitivos indispensáveis ao processo de aprendizagem.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1984) enfatiza que a brincadeira cria um espaço privilegiado para a aprendizagem mediada, ao possibilitar que a criança atue além de seu nível de desenvolvimento real, aproximando-se de seu potencial. Na chamada zona de desenvolvimento proximal, o brincar favorece a internalização de conhecimentos, normas sociais e formas de comportamento, ampliando as possibilidades de desenvolvimento integral.

Nesse sentido, o brincar não deve ser compreendido como um momento secundário ou desvinculado da intencionalidade pedagógica. Ao contrário, cabe ao educador planejar, organizar e mediar experiências lúdicas que potencializem o desenvolvimento psicomotor, respeitando os interesses, as necessidades e os ritmos das crianças. A escolha dos materiais, a organização dos espaços e a observação sensível das interações são elementos fundamentais nesse processo.

Assim, o brincar configura-se como uma experiência psicomotora essencial na Educação Infantil, integrando corpo, movimento, emoção e cognição. Valorizar a brincadeira como linguagem própria da infância significa reconhecer seu papel na promoção de aprendizagens significativas, na construção da autonomia e na formação integral da criança.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das produções teóricas e dos documentos normativos evidenciou a convergência entre os fundamentos da psicomotricidade e as diretrizes que orientam a Educação Infantil no Brasil. Observou-se que tanto os estudos clássicos da área quanto os documentos oficiais reconhecem o corpo e o movimento como dimensões estruturantes do desenvolvimento infantil, embora nem sempre essa compreensão se traduza de forma efetiva nas práticas pedagógicas cotidianas.

Os resultados da pesquisa bibliográfica indicam que a educação psicomotora não pode ser compreendida como atividade complementar ou recreativa, mas como eixo central da organização curricular na infância. Autores como Jean Le Boulch defendem que as aquisições psicomotoras sustentam aprendizagens escolares posteriores, o que foi corroborado pelas análises realizadas neste estudo. Aspectos como lateralidade, organização espacial e coordenação fina revelam-se indispensáveis para o desenvolvimento da escrita, da leitura e do raciocínio lógico-matemático.

Na mesma direção, as contribuições de Lev Vygotsky reforçam que a aprendizagem ocorre em interação e que o brincar constitui espaço privilegiado para o avanço do desenvolvimento

infantil. A articulação entre psicomotricidade e mediação pedagógica evidencia que o movimento, quando intencionalmente planejado, amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a autonomia da criança.

A análise documental da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil demonstra que os campos de experiência propostos valorizam o corpo, o gesto, o movimento e o brincar como direitos de aprendizagem. Contudo, a efetivação dessas diretrizes depende da formação docente e da intencionalidade pedagógica, fatores que emergem como elementos decisivos para que a educação psicomotora se concretize na prática.

A discussão evidencia ainda que a ausência de experiências corporais sistematizadas pode contribuir para dificuldades posteriores no percurso escolar. Quando o corpo é negligenciado no planejamento pedagógico, a criança pode apresentar fragilidades na organização espacial, na coordenação motora fina e na atenção, impactando diretamente a aprendizagem formal. Assim, investir em práticas psicomotoras na Educação Infantil configura-se como estratégia preventiva e promotora de equidade educacional.

Os resultados permitem afirmar que a educação psicomotora, ao articular desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo, fortalece uma concepção de educação integral. Mais do que preparar para etapas futuras, ela reconhece a infância como tempo de experiências significativas, nas quais o aprender acontece pela ação, pela experimentação e pelo brincar mediado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação psicomotora evidencia-se, ao longo deste estudo, como um fundamento essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Ao reconhecer o corpo e o movimento como dimensões centrais da ação pedagógica, amplia-se a compreensão sobre o processo educativo na infância, superando concepções reducionistas que dissociam aspectos cognitivos, motores e afetivos.

As análises realizadas demonstram que as experiências corporais e psicomotoras, quando planejadas de forma intencional e contextualizada, contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança. Habilidades relacionadas à coordenação motora, à organização espacial e temporal, à consciência corporal e à autonomia constituem a base para aprendizagens escolares posteriores, como a leitura, a escrita e o raciocínio lógico-matemático.

Verificou-se, ainda, que o brincar ocupa lugar central nesse processo, configurando-se como uma experiência psicomotora privilegiada na Educação Infantil. Por meio da brincadeira, a criança aprende de forma ativa, significativa e mediada, articulando movimento, emoção e cognição. Dessa forma, o brincar reafirma-se como linguagem própria da infância e como elemento estruturante das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento psicomotor.

A articulação entre os referenciais teóricos da psicomotricidade e os documentos oficiais da educação brasileira, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, evidencia que a valorização do corpo e do movimento está alinhada às diretrizes curriculares nacionais. Tal consonância reforça a legitimidade da educação psicomotora como eixo central do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Diante disso, destaca-se a importância do papel do educador como mediador das experiências corporais, sendo fundamental que possua formação teórica e prática que lhe permita planejar, observar e intervir de maneira sensível e intencional. A formação continuada dos professores configura-se, portanto, como condição indispensável para a efetivação de práticas psicomotoras que respeitem as singularidades e os ritmos de desenvolvimento das crianças.

Por fim, conclui-se que investir na educação psicomotora desde os primeiros anos de vida constitui uma estratégia pedagógica fundamental para a promoção de aprendizagens significativas, para a prevenção de dificuldades escolares e para a construção de uma educação verdadeiramente

integral, inclusiva e humanizadora, comprometida com o desenvolvimento pleno da infância.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LE BOULCH, J. **A Educação Psicomotora**: Psicocinética na Idade Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LOPES, V. P. et al. Estudo do nível de desenvolvimento da coordenação motora da população escolar. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, v.3, n.1**, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

O PANINHO DE APEGO COMO PRIMEIRO BRINQUEDO: REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA MONTESSORI

Renata da Costa Braz[1]

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar a pedagogia Montessori aplicada à primeira infância, com ênfase no uso do "paninho de apego" ou objeto de transição, considerado o primeiro brinquedo do bebê dentro dessa perspectiva. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, baseada em revisão bibliográfica das obras de Montessori (1949; 1965; 2017) e de estudiosos da temática, como Cesário (2007), Silvestrin (2012) e Santos (2008). A metodologia adotada envolveu a análise de textos teóricos sobre a mente absorvente da criança, a liberdade, a autonomia e a preparação do ambiente montessoriano, buscando compreender como o paninho de algodão contribui para a segurança afetiva, o desenvolvimento sensorial e a exploração independente do bebê. Os resultados indicam que, ao oferecer ao bebê um objeto simples, seguro e sensorialmente atrativo, a criança é estimulada a desenvolver sua capacidade de exploração, autoconfiança e vínculo emocional, consolidando a aprendizagem espontânea. Além disso, a prática fortalece a interação entre adultos e criança, respeitando seu ritmo, potencial e iniciativa própria, reafirmando que o brincar, ainda que simples, é fundamental para o desenvolvimento integral da criança na perspectiva Montessori.

Palavras-chave: Montessori; paninho de apego; autonomia; mente absorvente; brincar sensorial.

INTRODUÇÃO

A pedagogia desenvolvida por Maria Montessori fundamenta-se na concepção de que a criança possui forças internas capazes de orientar seu próprio desenvolvimento quando inserida em um ambiente favorável. Ao afirmar que a criança é portadora de "poderes desconhecidos" que podem conduzi-la a um futuro luminoso (MONTESSORI, 1949, p. 12), a autora desloca o centro da ação educativa do adulto para a própria infância, reconhecendo-a como protagonista de sua formação.

Entre os conceitos estruturantes dessa pedagogia, destaca-se a noção de mente absorvente, compreendida como a capacidade singular da criança pequena de internalizar o ambiente de forma inconsciente e intensa, especialmente nos primeiros anos de vida (MONTESSORI, 1949). Nessa perspectiva, o desenvolvimento não ocorre por imposição externa, mas pela interação ativa com o meio, mediada por experiências sensoriais, movimento livre e autonomia progressiva.

Entretanto, ao revisitar esses fundamentos à luz das realidades contemporâneas da educação infantil — especialmente em contextos públicos marcados por desafios estruturais, turmas numerosas e exigências institucionais — emergem

[1] Graduada em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José; Pós-graduação em Realidade Virtual e Aumentada no Ensino pela Faculdade Paulista de Comunicação; Professora de Educação Infantil, PEI e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP

questionamentos inevitáveis: como sustentar a proposta de autonomia em ambientes atravessados por rotinas rígidas? De que maneira o ideal montessoriano do "ambiente preparado" pode dialogar com espaços escolares limitados em recursos? E, sobretudo, como reconhecer valor pedagógico em objetos simples, muitas vezes considerados secundários no planejamento formal?

É nesse ponto que se insere a reflexão proposta neste estudo: o "paninho de apego", também denominado objeto de transição, pode ser compreendido como o primeiro brinquedo do bebê na perspectiva montessoriana? Embora não figure como material didático estruturado nas obras clássicas de Montessori, entende-se aqui que sua simplicidade, textura, constância e potencial sensorial o aproximam dos princípios da mente absorvente e do ambiente preparado. Defende-se, portanto, que o paninho não deve ser reduzido a um objeto meramente afetivo, mas reconhecido como mediador de experiências iniciais de autonomia, segurança emocional e exploração sensorial.

Nas salas montessorianas, conforme observa Vilela (2014), a organização em classes de multi-idades favorece a cooperação, a liberdade e o respeito à individualidade. Contudo, a implementação concreta desses princípios exige mais do que organização espacial: requer uma mudança de postura do educador e uma revisão das concepções adultocêntricas ainda presentes na prática pedagógica. A liberdade defendida por Montessori não se confunde com ausência de limites, mas com a construção progressiva de disciplina interna por meio da atividade significativa.

Nesse sentido, refletir sobre o paninho de apego implica tensionar teoria e prática. Se, por um lado, Montessori enfatiza materiais estruturados e cientificamente elaborados, por outro, sua filosofia valoriza objetos simples, reais e sensorialmente ricos. Assim, questiona-se: seria o paninho uma atualização contemporânea coerente com os fundamentos montessorianos? Ou estaríamos projetando sobre a teoria interpretações que respondem mais às necessidades atuais da educação infantil do que às formulações originais da autora?

Este estudo parte da hipótese de que o paninho de apego, quando inserido intencionalmente em um ambiente preparado e apresentado com observação sensível do educador, configura-se como potente recurso pedagógico na primeiríssima infância. Mais do que um artefato de conforto, ele pode representar uma das primeiras experiências de independência emocional do bebê — momento em que a criança começa a construir segurança não apenas na presença do adulto, mas também na relação mediada com o objeto.

Ao propor essa reflexão, não se pretende romantizar a aplicação do método Montessori, mas analisá-lo criticamente, reconhecendo tanto sua potência quanto seus limites na realidade educacional brasileira. A discussão aqui apresentada busca, portanto, ir além da descrição teórica, confrontando os princípios montessorianos com os desafios concretos da prática pedagógica, e problematizando o lugar do afeto, do sensorial e da autonomia nos primeiros anos de vida.

METODOLOGIA

O presente estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, assumindo caráter exploratório e descritivo, fundamentado na revisão bibliográfica de obras clássicas e contemporâneas sobre a pedagogia desenvolvida por Maria Montessori e sobre o desenvolvimento infantil na primeiríssima infância. A escolha dessa abordagem não se deu apenas por adequação metodológica ao objeto, mas por coerência epistemológica com o próprio pensamento montessoriano, que privilegia a observação atenta, a interpretação sensível e a compreensão dos fenômenos em sua complexidade.

Optou-se pela pesquisa qualitativa por compreender que o fenômeno investigado — o paninho de apego como possível primeiro brinquedo na perspectiva montessoriana — não pode ser reduzido a mensurações objetivas ou dados estatísticos. Trata-se de um objeto simbólico, relacional e sensorial, cujo significado emerge das interações entre criança, ambiente e adulto. Assim, mais do que medir efeitos, buscou-se interpretar os sentidos.

Conforme aponta Gil (2008), a pesquisa exploratória possibilita maior familiaridade com o problema, favorecendo a construção de hipóteses. No entanto, neste estudo, a exploração não se limitou ao levantamento de conceitos já consolidados; ela implicou tensionar a literatura com indagações oriundas da prática pedagógica na educação infantil pública. Ao revisitar as obras de Montessori (1949; 1965; 2017), tornou-se evidente que o "paninho de apego" não aparece como material sistematizado na estrutura clássica do método. Esse dado não foi tratado como lacuna a ser ignorada, mas como ponto de problematização: em que medida a incorporação contemporânea desse objeto dialoga legitimamente com os fundamentos montessorianos?

A dimensão descritiva da pesquisa, conforme Cervo, Bervian e Silva (2007), permitiu organizar e sistematizar os princípios centrais da filosofia Montessori — mente absorvente, ambiente preparado, liberdade e autoeducação. Contudo, optou-se por não restringir o estudo à exposição conceitual. A descrição foi acompanhada de análise interpretativa, buscando compreender como tais princípios podem sustentar, ou não, a leitura do paninho como recurso pedagógico coerente com o método.

A fundamentação teórica apoiou-se em fontes primárias — especialmente as obras de Montessori (1949, 1965, 2017) — e em produções acadêmicas que discutem sua aplicação no contexto brasileiro, como Cesário (2007), Silvestrin (2012), Moraes (2009), Santos (2008; 2018) e Vilela (2014). A opção por articular autores clássicos e contemporâneos teve como objetivo evitar tanto a leitura anacrônica da teoria quanto sua atualização acrítica. Buscou-se compreender o pensamento montessoriano em sua origem histórica, ao mesmo tempo em que se analisaram suas ressignificações nas práticas atuais da educação infantil.

O procedimento metodológico desenvolveu-se em três movimentos articulados:

1. Levantamento bibliográfico intencional – A seleção das obras não ocorreu de forma aleatória, mas orientada por categorias analíticas previamente definidas: mente absorvente, autonomia, ambiente preparado, objeto sensorial e vínculo afetivo. Tal recorte permitiu delimitar o campo de análise e evitar dispersão conceitual.

2. Leitura analítica e tensionamento teórico – As obras foram examinadas não apenas para extrair definições, mas para identificar convergências, silêncios e possíveis contradições internas. Nesse processo, assumiu-se postura crítica diante das fontes, questionando a aplicabilidade direta de certos princípios em contextos educacionais marcados por desigualdades estruturais.

3. Síntese interpretativa articulada à prática – A etapa final consistiu em elaborar uma reflexão teórico-pedagógica que articulasse os fundamentos montessorianos à realidade da educação infantil contemporânea. Embora este estudo não se configure como pesquisa de campo, a experiência docente da autora na rede pública municipal constitui horizonte interpretativo que orienta a análise, especialmente no que se refere às condições concretas de implementação do ambiente preparado.

Reconhece-se, ainda, que a pesquisa bibliográfica possui limites. Ao não envolver observação empírica direta de bebês em interação com o paninho de apego, o estudo opera no plano da interpretação teórica. No entanto, tal delimitação não reduz sua relevância; ao contrário, explicita sua natureza: trata-se de uma investigação conceitual que busca ampliar a compreensão sobre os fundamentos pedagógicos que sustentam determinadas práticas na primeiríssima infância.

Ao adotar como princípio metodológico a observação reflexiva — conceito caro à pedagogia montessoriana — este trabalho assume que pesquisar também é um exercício de escuta teórica. Assim como o educador observa a criança antes de intervir, a pesquisadora observa a teoria antes de aplicá-la, interrogando-a, reinterpretando-a e confrontando-a com as demandas do presente.

Dessa forma, a metodologia aqui adotada não se limita a descrever referenciais, mas procura dialogar criticamente com eles, reconhecendo tanto sua potência quanto seus limites. Entende-se que apenas por meio dessa postura analítica é possível sustentar a proposta de compreender o paninho de

apego não como elemento acessório, mas como possível expressão contemporânea dos princípios montessorianos aplicados à primeiríssima infância.

A FILOSOFIA MONTESSORI E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A pedagogia formulada por Maria Montessori fundamenta-se na compreensão da criança como sujeito ativo do próprio desenvolvimento, portadora de forças internas que orientam sua formação psíquica e moral. Ao afirmar que a infância contém "poderes desconhecidos" capazes de conduzir a humanidade a um futuro luminoso (MONTESSORI, 1949), a autora desloca o eixo da educação tradicional, centrada na transmissão, para uma perspectiva de autoformação.

Entretanto, a radicalidade dessa proposição exige análise cuidadosa. Se, por um lado, Montessori inaugura uma pedagogia que reconhece a autonomia infantil, por outro, sua proposta depende de condições estruturais específicas: formação docente rigorosa, ambiente cuidadosamente planejado e organização institucional coerente com seus princípios. A liberdade defendida pela autora não é espontaneísmo; ela está intrinsecamente vinculada à ordem e à intencionalidade do adulto.

Nesse sentido, a disciplina, para Montessori (1965), nasce da atividade significativa. Contudo, essa formulação levanta uma tensão central: em contextos educacionais marcados por currículos prescritos, avaliações padronizadas e metas de desempenho, até que ponto é possível sustentar a ideia de disciplina interna como resultado exclusivo da liberdade de escolha? A prática contemporânea revela que a autonomia frequentemente convive com pressões institucionais que limitam o tempo da exploração e da repetição — elementos essenciais ao método.

A noção de mente absorvente constitui outro pilar da teoria montessoriana. Durante os primeiros anos de vida, a criança internaliza o ambiente de maneira intensa e inconsciente, construindo as bases de sua inteligência e personalidade. Tal concepção atribui enorme responsabilidade ao meio, pois o ambiente não é cenário neutro, mas agente formador. Todavia, essa ênfase suscita questionamentos: se o ambiente é determinante na construção psíquica, como lidar com realidades escolares marcadas por precariedade material e desigualdades sociais? A teoria pressupõe um ambiente preparado; a prática frequentemente apresenta ambientes possíveis.

Autores como Cesário (2007) e Silvestrin (2012) apontam que a essência do método reside menos na sofisticação dos materiais e mais na postura observadora do educador. Essa leitura amplia a aplicabilidade da pedagogia montessoriana, deslocando o foco da materialidade para a intencionalidade pedagógica. Defende-se, neste estudo, que é nesse deslocamento que se torna viável reinterpretar o método à luz das realidades contemporâneas, sem descaracterizá-lo.

Assim, compreender a filosofia Montessori implica reconhecer sua potência transformadora, mas também seus limites históricos e institucionais. A pedagogia científica proposta pela autora exige mediação crítica quando transposta para contextos diversos daqueles em que foi originalmente concebida. Essa mediação constitui o ponto de partida para analisar, nos capítulos seguintes, como objetos simples — como o paninho de apego — podem dialogar com seus fundamentos sem reduzir-se a apropriações superficiais.

O AMBIENTE PREPARADO E A EXPLORAÇÃO SENSORIAL

O conceito de ambiente preparado ocupa posição estruturante na pedagogia montessoriana. Para Montessori (1949), a mente absorvente orienta-se pelo meio e necessita de estímulos adequados para construir-se. O ambiente, portanto, não é mero suporte físico, mas dispositivo pedagógico intencionalmente organizado para favorecer autonomia, ordem interna e desenvolvimento sensorial.

Tradicionalmente, esse ambiente inclui mobiliário proporcional à criança, materiais específicos e organização espacial que permita liberdade de movimento. Contudo, a centralidade atribuída ao espaço suscita um debate contemporâneo relevante: o ambiente preparado é condição indispensável ou princípio adaptável? Em instituições públicas, onde salas frequentemente

comportam número elevado de crianças e recursos limitados, a reprodução fiel do modelo original torna-se inviável.

Essa tensão não invalida a teoria, mas exige reinterpretá-la. Machado (1983) afirma que a ordem exterior repercute na ordem interior da criança, promovendo segurança e familiaridade. Entretanto, a ordem não se confunde com padronização rígida. A análise crítica sugere que o princípio organizador do ambiente — clareza, acessibilidade, previsibilidade — pode ser mantido mesmo quando os recursos materiais são escassos.

A exploração sensorial, elemento central do método, também merece análise ampliada. Embora Montessori tenha desenvolvido materiais específicos com finalidade científica, sua filosofia valoriza a experiência concreta com objetos reais. Nesse ponto emerge uma possibilidade interpretativa: a sensorialidade não depende exclusivamente de materiais estruturados, mas da qualidade da experiência oferecida.

Silvestrin (2012) destaca que o adulto e os materiais têm função mediadora no desenvolvimento infantil. Contudo, essa mediação não deve resultar em intervenção excessiva. A prática revela que, muitas vezes, a ansiedade adulta por resultados compromete o tempo da exploração livre, convertendo o ambiente preparado em ambiente controlado. Essa contradição evidencia que o desafio não é apenas estrutural, mas cultural.

Defende-se, neste trabalho, que o ambiente preparado deve ser compreendido como princípio relacional e não apenas como configuração física. Trata-se de uma postura ética diante da infância: oferecer condições para que a criança atue com independência progressiva. É a partir dessa compreensão ampliada que se torna possível analisar o paninho de apego não como elemento periférico, mas como microambiente sensorial portátil, capaz de produzir estabilidade emocional e continuidade experiencial.

O PANINHO DE APEGO: PRIMEIRA EXPERIÊNCIA SENSORIAL E AFETIVA

A discussão acerca do “paninho de apego” como primeiro brinquedo na perspectiva montessoriana exige cautela conceitual. Diferentemente dos materiais clássicos sistematizados por Montessori, o paninho não figura como instrumento didático formalmente estruturado no corpus original da autora. Sua inserção no contexto montessoriano contemporâneo decorre de uma leitura ampliada dos princípios da mente absorvente, da sensorialidade e da independência progressiva.

Essa constatação não fragiliza a proposta; ao contrário, convida à análise crítica. Se o método valoriza objetos simples, reais e acessíveis, cuja função é favorecer a exploração ativa e a autoeducação, o paninho — geralmente confeccionado em algodão, de textura suave e cor neutra — dialoga diretamente com tais fundamentos. Sua potência não reside na complexidade, mas na constância sensorial e na previsibilidade afetiva que oferece ao bebê.

Nos primeiros meses de vida, a experiência sensorial não é separada da experiência emocional. A criança pequena constrói segurança por meio da repetição tátil, do cheiro familiar, da textura reconhecível. Nessa perspectiva, o paninho pode ser compreendido como mediador entre o corpo da criança e o ambiente, funcionando como elemento de continuidade em contextos de transição — como a entrada na creche ou a adaptação a novos espaços.

Entretanto, é necessário evitar uma romantização acrítica. Nem todo objeto de apego configura-se automaticamente como recurso pedagógico. A intencionalidade adulta e a inserção do objeto em um ambiente coerente com princípios de autonomia são condições fundamentais. Caso contrário, o paninho corre o risco de ser tratado apenas como instrumento de contenção emocional, reforçando dependências em vez de favorecer a independência progressiva.

Defende-se, portanto, que o valor pedagógico do paninho não está no objeto em si, mas na forma como é compreendido e apresentado. Quando inserido em um contexto que respeita o tempo da criança, permite exploração livre e não substitui a presença atenta do adulto, ele pode constituir uma das primeiras experiências de autorregulação emocional e exploração sensorial autônoma.

A FUNÇÃO DO AMBIENTE PREPARADO E DO EDUCADOR NA UTILIZAÇÃO DO PANINHO DE APEGO

Na pedagogia montessoriana, o ambiente preparado é frequentemente descrito como elemento estruturante do desenvolvimento infantil. Contudo, ao analisar a utilização do paninho de apego, torna-se evidente que o ambiente não é apenas físico, mas relacional. Ele se constrói na interação entre espaço, objetos e postura adulta.

A introdução do paninho não pode ocorrer de maneira aleatória. Exige observação sensível do momento de desenvolvimento da criança, compreensão de suas necessidades emocionais e respeito ao ritmo individual. Nesse ponto, emerge uma tensão relevante: em contextos institucionais com rotinas rígidas e número elevado de crianças por adulto, o exercício da observação individualizada torna-se um desafio concreto.

A teoria montessoriana pressupõe educadores formados na prática da observação científica. Contudo, a realidade contemporânea muitas vezes impõe ao professor múltiplas demandas administrativas e pedagógicas que reduzem o tempo disponível para acompanhamento individual aprofundado. Assim, a implementação coerente do uso do paninho como recurso de autonomia depende menos da materialidade do objeto e mais das condições estruturais de trabalho docente.

Outro risco identificado na prática é a utilização do objeto como mecanismo de silenciamento — oferecendo-o à criança apenas para evitar choro ou inquietação. Tal uso contradiz o princípio montessoriano de independência progressiva, pois desloca o foco da construção interna para o controle externo da conduta.

Defende-se, neste estudo, que o educador exerce papel decisivo na transformação do paninho em recurso pedagógico legítimo. Sua função não é estimular apego indiscriminado, mas favorecer a autonomia emocional da criança, permitindo que o objeto seja explorado, manipulado e eventualmente abandonado conforme o amadurecimento psíquico. O ambiente preparado, nesse sentido, é aquele que sustenta transições sem produzir rupturas abruptas.

O PANINHO DE APEGO: DESENVOLVIMENTO INICIAL DA AUTONOMIA E AFETIVIDADE

A relação entre autonomia e afetividade constitui um dos pontos mais delicados na interpretação contemporânea do método montessoriano. Frequentemente, a autonomia é confundida com independência precoce ou afastamento emocional do adulto. Contudo, na perspectiva de Montessori, a independência é um processo gradual, sustentado por segurança interna.

O paninho de apego pode ser compreendido como um dos primeiros suportes dessa transição. Ao oferecer estabilidade sensorial, o objeto permite que a criança experimente breves momentos de afastamento do adulto sem vivenciar ruptura emocional. Nesse sentido, autonomia e vínculo não se opõem; complementam-se.

Entretanto, é preciso reconhecer que a autonomia defendida pelo método não é produto automático da exposição a objetos específicos. Ela emerge da interação contínua entre ambiente, liberdade de movimento e confiança adulta nas capacidades infantis. O paninho pode favorecer esse processo, mas não o substitui.

Há ainda um debate implícito: até que ponto a valorização de objetos de apego dialoga com a ideia montessoriana de independência em relação ao adulto? A análise aqui proposta sugere que o objeto não substitui o adulto, mas atua como mediador simbólico, ampliando gradativamente a capacidade da criança de autorregulação.

Assim, o paninho deixa de ser apenas símbolo de conforto e passa a representar uma etapa do desenvolvimento psíquico inicial: a passagem da dependência absoluta para a independência progressiva. Sua relevância reside na função transitória que desempenha — não na permanência indefinida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a inserção do paninho de apego na perspectiva montessoriana não se sustenta como simples adaptação contemporânea, mas como interpretação possível — e defensável — dos fundamentos da mente absorvente, do ambiente preparado e da independência progressiva.

Entretanto, tal interpretação exige rigor conceitual e mediação crítica. O paninho não é material clássico do método, nem substitui os recursos estruturados concebidos por Montessori. Seu valor pedagógico emerge quando compreendido como extensão coerente dos princípios sensoriais e afetivos que sustentam a formação psíquica inicial.

A reflexão também evidenciou que a implementação desses princípios na educação infantil contemporânea enfrenta limites concretos: condições estruturais, organização institucional e concepções ainda marcadas por adultocentrismo podem dificultar a vivência plena da autonomia defendida pelo método. Nesse cenário, a potência do paninho reside justamente em sua simplicidade — ele não exige infraestrutura sofisticada, mas exige postura pedagógica consciente.

Conclui-se que o paninho de apego pode constituir uma das primeiras experiências de autorregulação emocional e exploração sensorial autônoma quando inserido em ambiente relacionalmente preparado e mediado por educador atento. Sua função não é prolongar dependências, mas sustentar transições, favorecendo a construção de segurança interna.

Ao tensionar teoria e prática, este estudo reafirma que a pedagogia montessoriana permanece atual não pela reprodução literal de seus materiais, mas pela vitalidade de seus princípios. O desafio contemporâneo não está em replicar modelos históricos, mas em reinterpretá-los criticamente à luz das demandas e possibilidades reais da educação infantil brasileira.

REFERÊNCIAS

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CESÁRIO, Priscila Menarin. **Quem é a professora de crianças menores de 6 anos para Maria Montessori?** Uma análise a partir de suas obras educacionais. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2007.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Izaltina de Lourdes. **Educação Montessori:** de um homem novo para um mundo novo. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1983.

MACHADO, Izaltina de Lourdes. **Educação Montessori:** de um homem novo para um mundo novo. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente**. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica**: a descoberta da nova criança. Campinas, SP: Kíron, 1965.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança**: Pedagogia científica. Campinas, SP: Kíron, 2017.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. São Paulo: Nórdica, s.d.

MORAES, Magali Saquete Lima. **Escola Montessori**: um espaço de conquista e redescoberta. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009.

RUSSO, Angélica. **Teóricos da educação**. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2004.

SANTOS, Vânia Gonçalves dos. **A influência do método montessoriano no desenvolvimento infantil**. Americana, SP: [s.n.], 2018.

SANTOS, Vânia Gonçalves dos. **A influência do método montessoriano no desenvolvimento infantil** / Vânia Gonçalves dos Santos. – Americana, SP: [s.n], 2008.

SILVESTRIN, Patrícia. **Método Montessori e inclusão Escolar**: articulações possíveis. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação/PPGEDU, 2012.

VILELA, Silvio Henrique. **"Maria Montessori:** O caminho dos sentidos." Revista Teias, v. 15, n. 38, p. 32-46, 2014.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

MOVIMENTO E INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DA MOTRICIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Simone Gomes de Macêdo Miranda Ferreira[1]

RESUMO: Este artigo, de natureza teórica e bibliográfica, analisa o papel da motricidade no desenvolvimento infantil e suas implicações para a prática pedagógica na Educação Infantil. A pesquisa adota uma metodologia de revisão bibliográfica fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da psicomotricidade, como Le Boulch, Vayer, Fonseca, Kolyniak Filho e Gallahue, além da análise de documentos oficiais — BNCC (2017), RCNEI (1998) e DCNEI (2009). A partir dessa revisão, discute-se como o movimento constitui linguagem, expressão e forma de construção de conhecimentos pelas crianças, articulando aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Os resultados da análise indicam que a motricidade, quando valorizada de maneira intencional no currículo, favorece autonomia, criatividade, consciência corporal e competências motoras diversificadas. Evidencia-se ainda que a organização dos espaços, o tempo pedagógico e a mediação docente são determinantes para a garantia de experiências motoras ricas e significativas. Conclui-se que práticas sensíveis à corporeidade fortalecem o desenvolvimento integral e reafirmam a importância do movimento como eixo estruturante da Educação Infantil.

Palavras-chave: motricidade; psicomotricidade; Educação Infantil; desenvolvimento motor; currículo.

INTRODUÇÃO

Compreender o movimento como elemento constitutivo da infância transforma a maneira como pensamos a Educação Infantil — e essa transformação torna-se ainda mais evidente no cotidiano da rede municipal de São Paulo, onde as crianças chegam à escola trazendo no corpo suas primeiras formas de expressão, resistência e descoberta. O corpo não é um acessório das aprendizagens, mas o primeiro território de experiências, de pertencimento e de comunicação da criança. Desde os primeiros meses de vida, o movimento é o meio pelo qual o bebê explora, expressa desejos, busca objetos, percebe ritmos e interage com o mundo. Com o crescimento, torna-se linguagem, pensamento em ação e forma de simbolizar a realidade. A Base Nacional Comum Curricular reconhece essa centralidade ao afirmar que o corpo envolve "as possibilidades de expressão das crianças por meio do corpo [...] e o desenvolvimento da motricidade ampla e fina" (BNCC, 2017, p. 43), revelando que o movimento é fundamento e não consequência das aprendizagens.

Essa concepção dialoga com autores clássicos da psicomotricidade, que destacam a inseparabilidade entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais do desenvolvimento. Le Boulch, Vayer e Fonseca, entre outros, demonstram que a criança organiza sua percepção de si e do ambiente por meio das ações corporais, construindo noções essenciais para aprendizagens escolares futuras. Quando brinca, sobe, corre, equilibra-se ou

[1] Graduada em Pedagogia e também Licenciatura em Artes; Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP

manipula objetos, a criança estrutura a noção de espaço, desenvolve lateralidade, explora possibilidades expressivas e aprende a lidar com conflitos e regras. Assim, refletir sobre a motricidade implica compreender o desenvolvimento infantil em sua totalidade, reconhecendo o corpo como mediador ativo e criador de significados.

Este artigo discute os fundamentos teóricos da motricidade, a articulação com documentos curriculares e as implicações pedagógicas para a prática docente. Ao estabelecer esse diálogo, busca fortalecer o entendimento de que a motricidade é eixo estruturante da Educação Infantil e condição para aprendizagens profundas, significativas e sensíveis à corporeidade.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórica e bibliográfica, cuja finalidade é analisar os fundamentos da motricidade e suas implicações pedagógicas para a Educação Infantil. A escolha por uma abordagem bibliográfica se justifica pela necessidade de compreender, a partir de diferentes referenciais teóricos, como o movimento se constitui como linguagem, experiência e dimensão estruturante do desenvolvimento infantil. Assim, buscou-se integrar contribuições clássicas da psicomotricidade — representadas por autores como Le Boulch, Vayer e Fonseca — e perspectivas contemporâneas, como Kolyniak Filho, Gallahue e Ozmun.

O procedimento metodológico envolveu a seleção, leitura, análise e sistematização de obras que abordam a motricidade, o desenvolvimento motor e o papel do movimento na aprendizagem. Paralelamente, realizou-se uma análise documental dos principais referenciais normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009).

A partir desse corpus teórico e documental, foram identificados e discutidos elementos relacionados ao papel do corpo, da brincadeira, dos espaços educativos e da mediação docente no processo de desenvolvimento da motricidade. As interpretações foram produzidas por meio de leitura analítica e confronto entre perspectivas teóricas, buscando evidenciar convergências, contribuições e implicações pedagógicas para o contexto escolar. Essa metodologia permitiu construir uma compreensão abrangente e fundamentada sobre a centralidade da motricidade na Educação Infantil e seus desdobramentos para práticas pedagógicas intencionais e significativas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA MOTRICIDADE

A literatura psicomotora evidencia que a motricidade não se limita às dimensões biológicas do movimento, constituindo-se como fenômeno complexo que articula estrutura corporal, emoção, percepção e experiência social. Nesse sentido, Le Boulch é enfático ao afirmar que a educação psicomotora deve ocupar um lugar central na escola, destacando que "a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária" (LE BOULCH, 1988, p. 11). Para o autor, essa formação inicial deve iniciar "desde a mais tenra idade", pois é nos primeiros anos que a criança organiza sua consciência corporal, desenvolve lateralidade e constrói noções de tempo e espaço, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo posterior.

Vayer aprofunda essa concepção ao compreender a psicomotricidade como uma intervenção que integra aspectos motores, comportamentais e emocionais, justificando que a ação psicomotora ajuda a "melhorar ou normalizar o comportamento geral da criança" (VAYER, 1977, p. 30). Seu entendimento reforça que a educação do corpo tem papel decisivo na formação do sujeito, pois permite que a criança compreenda limites, reconheça sensações, desenvolva segurança e elabore respostas diante de desafios cotidianos. Fonseca amplia essa discussão ao evidenciar que, durante o brincar, a criança aciona sistemas sensoriais e neurais que enriquecem o desenvolvimento global. Para ele, o ato motor infantil é complexo, envolvido por elementos cognitivos, afetivos e simbólicos, já que "ao brincar,

a criança engaja-se em uma atividade psicomotora complexa" (FONSECA, 2008, p. 392).

A motricidade, entretanto, não é apenas resultado da maturação biológica; ela emerge das interações sociais e das aprendizagens culturais. Kolyniak Filho enfatiza esse caráter histórico e social do movimento ao afirmar que a motricidade se desenvolve por meio de processos de mediação, indicando que seu avanço ocorre na passagem "da reação imediata às ações planejadas" (KOLYNIAK FILHO, 2002, p. 31-32). Essa transição revela que a criança aprende a organizar suas ações temporalmente, antecipando consequências e integrando experiências anteriores. Gallahue e Ozmun reforçam essa perspectiva ao afirmar que os padrões fundamentais de movimento — correr, saltar, lançar, equilibrar — são estruturados ao longo da infância e permitem que a criança desenvolva competência e controle motor diante de diferentes estímulos (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 60).

Dessa forma, os fundamentos teóricos da motricidade demonstram que o movimento é linguagem, construção simbólica e elemento organizador das aprendizagens, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o corpo como protagonista do desenvolvimento infantil.

MOTRICIDADE, CURRÍCULO E DOCUMENTOS OFICIAIS

Os documentos curriculares brasileiros reconhecem o movimento como eixo fundamental da Educação Infantil, reforçando a necessidade de práticas que considerem o corpo como linguagem e meio de expressão das crianças. A BNCC indica que cabe ao professor criar condições para que elas "explorem, desafiem e aprimorem suas capacidades motoras, seu equilíbrio, sua força, seu ritmo, sua expressão corporal e sua coordenação" (BNCC, 2017, p. 44). Ao incorporar o movimento como experiência estética, cognitiva e social, a base aponta para uma pedagogia que respeita os modos de ser e aprender da infância, reconhecendo que o corpo é produtor de cultura.

O RCNEI aprofunda essa concepção ao orientar que as experiências corporais são essenciais para o desenvolvimento integral da criança, afirmando que o movimento constitui "forma importante de expressão e comunicação infantil" (BRASIL, 1998, p. 15). Essa perspectiva revela que o corpo expressa sentimentos, desejos e ideias, tornando-se recurso indispensável nas relações sociais e nas aprendizagens. Além disso, o documento destaca que o movimento permite desenvolver força, equilíbrio e coordenação (BRASIL, 1998, p. 17), indicando que essas habilidades são construídas ao longo da rotina e não apenas em momentos isolados. Por isso, o RCNEI recomenda que o espaço escolar seja organizado de modo a permitir múltiplas possibilidades de ação corporal (BRASIL, 1998, p. 18), compreendendo que ambientes ricos favorecem formas variadas de exploração e criação.

As DCNEI reforçam a importância do movimento ao definir que as práticas devem articular saberes das crianças com experiências culturais, promovendo o desenvolvimento integral (BRASIL, 2009, p. 97). Ao reconhecer as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (BRASIL, 2009, p. 99), o documento destaca que o corpo é parte constitutiva das culturas infantis. Assim, o movimento não é visto como atividade à parte, mas como elemento contínuo e estruturante da rotina escolar, que possibilita expressão, descobertas, criação e formação de vínculos.

MOVIMENTO, BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO

O brincar é um dos contextos mais significativos de desenvolvimento motor e cognitivo na infância, pois articula imaginação, ação, emoção e linguagem corporal. A psicologia histórico-cultural, especialmente por meio das contribuições de Vygotsky, reconhece que durante a brincadeira a criança opera em níveis superiores de desenvolvimento. O autor explica que, nessas situações, o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual o sujeito vivencia ações mais complexas do que aquelas realizadas espontaneamente (VYGOTSKY, 1984, p. 97). Esse processo impulsiona o desenvolvimento motor, permitindo que a criança avance em habilidades de coordenação, equilíbrio e resolução de problemas.

Soler aprofunda essa visão ao afirmar que o jogo amplia a capacidade de convivência, reforça valores e promove liberdade de escolhas, tornando-se uma prática fundamental tanto para o desenvolvimento emocional quanto motor (SOLER, 2003). Lobo e Vega contribuem ao descrever o "jogo de exercício", característico da primeira infância, no qual a repetição de movimentos gera prazer funcional e aprimoramento sensório-motor (LOBO; VEGA, 2010). Estudos da área da motricidade, como os de Lopes et al. (2003), mostram que a coordenação envolve fatores biomecânicos, fisiológicos e pedagógicos, reforçando que seu desenvolvimento depende de experiências ricas e variadas. Silva e Giannichi defendem que esse processo deve ser contínuo, pois seus benefícios se estendem para diferentes dimensões da vida, incluindo atividades sociais e laborais (SILVA; GIANNICHI, 1995). Chaves et al. (2012) destacam a importância de considerar a variabilidade entre as crianças, oferecendo instrução e oportunidades de prática adequadas às especificidades de cada uma.

Desse modo, a relação entre movimento e brincadeira evidencia que a ação corporal não é apenas forma de gastar energia, mas espaço de aprendizagem, formação de vínculos e desenvolvimento de competências essenciais.

ESPAÇO, TEMPO E MEDIAÇÃO DOCENTE

O espaço escolar desempenha papel determinante no processo de construção da motricidade. A maneira como o ambiente é estruturado interfere na qualidade das experiências do corpo, podendo estimular, reduzir ou expandir as formas de exploração e interação. Sitta e Mello afirmam que o ambiente deve ser múltiplo, sensorial e carregado de significações, pois regula atitudes e sustenta vivências motoras diversas (SITTA; MELLO, 2013, p. 112). Sob essa perspectiva, fica claro que o espaço não é apenas um cenário, mas um componente pedagógico que interfere nas ações das crianças e nas formas de interação entre elas.

O RCNEI estabelece que salas e ambientes devem comportar artes, jogos, leitura, faz-de-conta, movimento e aconchego (BRASIL, 1998, p. 68). Essa indicação reforça que o movimento deve compor toda a rotina educativa, relacionando-se com variadas linguagens e situações de aprendizagem. As DCNEI ampliam essa discussão ao defender que as crianças devem ter acesso a ambientes naturais, como praças, jardins e parques, para que possam explorar texturas, ritmos, alturas e superfícies diversas (BRASIL, 2009, p. 94). Desse modo, a natureza constitui um contexto de experimentação corporal e sensorial, contribuindo para o exercício da autonomia e para o desenvolvimento da consciência ambiental.

A mediação docente é elemento central nesse processo. O RCNEI ressalta que a interação social deve ser estratégia central da prática pedagógica (BRASIL, 1998, p. 31), destacando que cabe ao professor promover situações de diálogo, brincadeira orientada e trocas que favoreçam segurança e autoestima. Mello exemplifica essa dimensão ao explicar que ações simples, como pular corda, envolvem percepções temporais, corporais e sociais, revelando que o movimento é sempre dotado de significados (MELLO, 2001, p. 288). Filho reforça que o movimento é uma ação social e pedagógica realizada pela própria criança (FILHO, 2011, p. 28).

No cotidiano da Educação Infantil da PMSP, é possível observar como a organização do espaço interfere diretamente na qualidade das experiências motoras. Em uma turma de 5 anos, por exemplo, ao reorganizar a sala retirando mesas fixas e ampliando áreas livres para circulação, as crianças passaram a criar circuitos espontâneos com cadeiras, tecidos e blocos, demonstrando maior autonomia e iniciativa corporal.

Assim, a mediação sensível do professor, aliada a espaços bem planejados, é determinante para a construção de experiências motoras significativas, fortalecendo autonomia, criatividade, interação e desenvolvimento integral.

AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação do desenvolvimento motor na Educação Infantil constitui um processo contínuo, formativo e qualitativo, cujo objetivo é compreender como as crianças constroem suas habilidades

corporais, expressivas e motoras ao longo da rotina. Diferentemente de práticas avaliativas tradicionais, baseadas em quantificação de desempenhos ou comparação entre crianças, a avaliação em motricidade deve considerar a singularidade dos percursos, valorizando o modo como cada criança explora, cria, experimenta e se relaciona com o movimento. Nessa perspectiva, a avaliação não busca medir o corpo, mas interpretá-lo em sua potência de comunicar, agir e transformar.

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor acontece de forma gradual e está associado às oportunidades de prática, às interações sociais e à qualidade das vivências. Assim, a avaliação deve observar não apenas o resultado da ação, mas os processos envolvidos — intenção, iniciativa, estratégias corporais, expressividade, segurança e autonomia. Fonseca (2008) destaca que a motricidade é constituída por componentes perceptivos, cognitivos e afetivos, o que exige do professor um olhar sensível e abrangente, capaz de interpretar o gesto como manifestação global do sujeito.

Os documentos oficiais igualmente orientam para uma avaliação que valorize processos, registros pedagógicos e documentação das aprendizagens. As DCNEI (2009) reafirmam que a avaliação na Educação Infantil deve ter caráter diagnóstico, contínuo e interpretativo, evitando práticas classificatórias (BRASIL, 2009, p. 26). A BNCC (2017), ao reconhecer o corpo como campo de experiências e direitos de aprendizagem, indica que o professor deve observar como as crianças desenvolvem equilíbrio, coordenação, força, ritmo e expressividade em diferentes contextos, vinculando esses elementos à organização dos espaços, às interações e às situações de brincadeira.

Entre os instrumentos possíveis, destacam-se os registros fotográficos, as narrativas pedagógicas, os portfólios, as observações sistemáticas, os mapas de movimento e a documentação das brincadeiras. Esses materiais permitem observar a evolução individual e do grupo, facilitando a identificação dos avanços, desafios e interesses corporais das crianças. Kolyniak Filho (2002) lembra que o movimento se qualifica quando a criança passa "da reação imediata às ações planejadas", processo que pode ser identificado por meio de registros que documentem expressões corporais cada vez mais intencionais, organizadas e criativas.

A avaliação em motricidade, portanto, não deve restringir-se à mensuração de habilidades ou à aplicação de testes padronizados, mas ao acompanhamento atento das experiências corporais que emergem das interações, dos espaços e da brincadeira. Ao compreender como cada criança se movimenta, interage e cria, o professor pode planejar intervenções mais qualificadas, reorganizar ambientes, ampliar desafios motores e promover situações que respeitem ritmos individuais. Assim, avaliar torna-se gesto ético e pedagógico, voltado a reconhecer as múltiplas possibilidades do corpo infantil e a garantir práticas inclusivas e sensíveis à diversidade das infâncias.

Na prática pedagógica, os registros fotográficos e as narrativas diárias revelam avanços que nem sempre são perceptíveis em observações rápidas. Em uma situação de parque, uma criança que inicialmente evitava subir na estrutura de madeira passou, após semanas de encorajamento e observação dos colegas, a explorar o espaço com segurança, revelando não apenas ganho motor, mas fortalecimento emocional.

MOTRICIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação entre motricidade e inclusão na Educação Infantil constitui um campo fundamental para compreender como diferentes crianças acessam, vivenciam e significam o movimento no contexto escolar. O desenvolvimento motor não ocorre de forma homogênea; ele é marcado por singularidades, ritmos próprios, experiências prévias, condições de saúde, contextos familiares, culturais e socioafetivos. Nessa perspectiva, trabalhar a motricidade de forma inclusiva implica reconhecer que toda criança possui capacidades, modos de expressão e necessidades que devem ser respeitados e acolhidos, garantindo-lhe participação, pertencimento e dignidade na rotina escolar.

Os documentos oficiais reforçam esse compromisso. As DCNEI (2009) afirmam que a Educação Infantil deve assegurar igualdade de oportunidades e o direito de participar de todas as práticas, respeitando a diversidade humana (BRASIL, 2009, p. 18). A BNCC (2017) complementa ao definir que as experiências corporais devem ser acessíveis, garantindo que cada criança possa explorar o corpo, o movimento e os espaços de acordo com suas possibilidades, interesses e autonomia. Assim, a inclusão não é um adendo ao currículo, mas eixo central que orienta o modo como ambientes, materiais e propostas são organizados.

Ao tratar da psicomotricidade, Vayer (1977) destaca que o movimento está profundamente vinculado à formação emocional e comportamental, o que torna a inclusão ainda mais necessária: crianças com diferentes trajetórias podem expressar tensões, inseguranças, medos ou potenciais por meio do gesto. Fonseca (2008), por sua vez, reforça que a complexidade do ato motor envolve dimensão afetiva e simbólica, indicando que práticas inclusivas devem considerar subjetividades e não apenas aspectos motores isolados.

Promover a inclusão na motricidade requer intervenções pedagógicas que ofereçam múltiplas formas de participação. Crianças com deficiências físicas podem beneficiar-se de materiais adaptados, superfícies variadas ou apoios corporais. Já aquelas com transtornos do neurodesenvolvimento, como o TEA, podem necessitar de clareza nas instruções, previsibilidade e apoio na regulação emocional. Outras enfrentam barreiras menos visíveis — desigualdades socioeconômicas, pouca experiência prévia de movimento, timidez, insegurança ou falta de espaços adequados para brincar —, e o papel da escola é minimizar essas desigualdades garantindo acesso a experiências motoras ricas e múltiplas.

Nesse sentido, o professor assume função decisiva como mediador sensível. Seu olhar deve não apenas identificar barreiras, mas criar oportunidades. Como afirmam Sitta e Mello (2013), o ambiente precisa ser múltiplo e significativo, permitindo que cada criança encontre formas de agir e se expressar. Quando a escola organiza espaços acessíveis, prevê diferentes desafios corporais, oferece materiais variados e acolhe o gesto de cada criança, ela produz inclusão concreta. Kolyniak Filho (2002) lembra que o desenvolvimento motor ocorre em interação social e cultural, o que reforça que práticas inclusivas precisam incentivar cooperação, respeito à diversidade e construção conjunta de experiências motoras.

Em turmas da rede municipal, é comum encontrar crianças com diferentes ritmos de desenvolvimento motor. Em uma experiência recente, ao propor uma atividade com bolas de diferentes tamanhos e pesos, foi possível garantir que todas participassem — inclusive uma criança com dificuldades de coordenação ampla, que encontrou na bola menor maior possibilidade de controle e protagonismo.

Assim, a inclusão na motricidade vai além de atender necessidades específicas; ela representa uma atitude ética e pedagógica que entende o corpo como um direito e como forma de expressão. Ao criar condições equânimes de participação, a escola fortalece identidades, amplia repertórios corporais e garante que todas as crianças — sem exceção — vivenciem o movimento como possibilidade de expressão, descoberta, autonomia e pertença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas motricionais no cotidiano escolar demonstrou que a qualidade das interações, dos materiais e dos espaços influencia diretamente as possibilidades de ação e experimentação das crianças. Assim, ambientes ricos, desafiadores e seguros favorecem a autonomia, a imaginação, a criatividade e a construção de identidades, conforme apontam os estudos de Ferraz e Fusari (2010). Nessa perspectiva, o papel do professor é central: cabe-lhe observar, interpretar e propor situações de movimento que acolham as singularidades das crianças e ampliem suas vivências corporais.

A BNCC (2017), ao reconhecer o corpo e o movimento como direitos de aprendizagem, reafirma a necessidade de intencionalidade pedagógica para que o trabalho com a motricidade ultrapasse práticas repetitivas ou meramente

recreativas. Trata-se de compreender que o desenvolvimento motor está intrinsecamente ligado à formação integral, contribuindo para a resolução de problemas, a comunicação, a convivência e a expressão emocional.

À luz das reflexões apresentadas e das experiências vividas no cotidiano da Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, reafirma-se que a motricidade não pode ocupar um lugar periférico no planejamento. O corpo não espera: ele se move, experimenta, desafia e comunica antes mesmo que a palavra organize o pensamento. Ignorar essa potência é empobrecer a experiência escolar. Valorizar o movimento é reconhecer a infância em sua inteireza.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – RCNEI. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

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

CHAVES, A. C. et al. Coordenação motora e desenvolvimento infantil. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, 2012.

FILHO, R. N. **Movimento, corpo e educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, V. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERRAZ, M. C.; FUSARI, J. C. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2010.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.

KOLYNIAK FILHO, R. **Psicomotricidade e desenvolvimento humano**. Campinas: Papirus, 2002.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LOBO, L.; VEGA, M. **Brincar e desenvolver**: a importância do jogo de exercício. Lisboa: Edições Horizonte, 2010.

LOPES, V. P. et al. **Desenvolvimento motor**: fatores biomecânicos, fisiológicos e pedagógicos. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 2003.

MELLO, A. S. O corpo na educação infantil. In: MELLO, A.; BARBOSA, M. C. (org.). **Educação Infantil**: políticas e práticas. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, M.; GIANNICHI, R. **Desenvolvimento motor e educação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

SITTA, A. C.; MELLO, A. S. **Espaços educativos na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, 2013.

SOLER, S. **O jogo e o desenvolvimento infantil**. São Paulo: Moderna, 2003.

VAYER, P. **O corpo e a educação**: psicomotricidade na escola. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

TEORIA DE ACEITAÇÃO DA AUTORIDADE NAS ORGANIZAÇÕES ANGOLANA

Ucaca Venâncio António[1]

RESUMO: O referido artigo, tem como tema a "a teoria de aceitação da autoridade nas organizações Angolana". Tem como principal objetivo conceptualizar principais ideias sobre a teoria da aceitação da autoridade diante das organizações. Quanto à metodologia permitiu qualificar as informações de livros e artigos. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, por meio da análise de diversas obras literárias e publicações que faz referência ao tema em propósito. Nesta ordem de ideias os resultados desta investigação consubstancia a forma como as autoridades devem pautar diante de um subordinado a quando a execução de tarefas diante do exercício laboral e por conseguinte os subordinados tomarem considerações quando estão numa subordinação para a sua aceitação ou não aceitação em função dos resultados que as organizações esperam para seu desenvolvimento. A teoria contrapõe o conceito comum e natural da autoridade emanada dos superiores hierárquicos ou seja ela não é algo que vem de cima para baixo e sim um processo que será ou não validado por aqueles que a recebem a ordem.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Aceitação. Autoridade. Organização.

INTRODUÇÃO

A teoria da aceitação da autoridade nas organizações é uma teoria comportamental da administração, que foi desenvolvida por Barnard nas décadas de 30 e 40 do século XX. A mesma contraria os ensinamentos da Teoria Clássica. A autoridade não repousa no poder de quem a possui, mas sim na aceitação ou consentimento dos subordinados. Deste modo, a autoridade não depende do superior, mas da decisão do subordinado em aceitá-la ou não, isto porque a decisão sobre a autoridade depende de quem recebe a ordem e não de quem a emite. Neste processo, a pessoa obedece, não pela legitimação da autoridade, mas decidindo entre as alternativas de obedecer ou não: se a obediência lhe traz vantagens que deseja obter ou se a desobediência lhe traz desvantagens que deseja evitar. Neste sentido, em que as pessoas aceitam as ordens e decisões dos superiores sob determinadas condições, a autoridade é vista como um fenómeno psicológico.

Nos anos 30 e 40 do século XX, trouxe a teoria da aceitação da autoridade através do seu precursor Chester Barnard, um importante estudioso e teórico da administração, ela aborda a diferenciação entre dar ordens e esperar obediência, como na teoria clássica. Todavia com o problema acima e tornando mais identificativo surge a seguinte questão de pesquisa

Que importância tem a teoria da aceitação da autoridade para as organizações?

O principal objetivo deste estudo é conceitualizar as principais ideias sobre a teoria da aceitação da autoridade diante das organizações. E como objetivos específicos:

[1] Licenciado em Engenharia Informática pela Universidade Kimpa Vita do Uíge (Angola), Mestre em Gestão de Recursos Humanos nas Organizações pelo Instituto Superior Politécnica de Kangonjo (Angola), Curso de Extensão Universitária em Metodologia de Investigação Científica Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto (Angola), Funcionário do INEFOP – Angola, telefone 933818321, Email: ukakavenancio@gmail.com

• Apresentar as principais ideias do autor sobre a teoria.

• Apresentar argumentos teóricos e práticos sobre a teoria da aceitação da autoridade no contexto organizacional angolana.

• Descrever a importância que a teoria trás, diante do contexto organizacional angolana.

O tema justifica-se por ser de uma suma impotência diante das organizações, porque é uma teoria que vem com o intuito de ensinar como a autoridade deve respeitar seus colaboradores, é uma teoria que vê o capital Humano diante de uma organização como ser humano social. Para teoria, de forma a evitar as respostas negativas da parte dos trabalhadores, Bernard propõe a comunicação sistemática, entretanto diante destas e outras suposições digamos que a teoria da autoridade da aceitação se é bem aplicado por parte da autoridade fixará um bom propósito e fins organizativos.

APRESENTAÇÃO DOS CONCEITOS

TEORIA

Segundo (KOCHE, 2011) o termo teoria tem sido empregado de diferentes maneiras para indicar distintas questões. Ao revisar a literatura, para construção de um trabalho científico, encontramos expressões contraditórias e ambíguas: conceitos como 'teoria', 'orientação teórica', 'marco teórico', 'esquema teórico', 'referencial teórico' são utilizados como sinónimos. Em outras situações o termo teoria serve para indicar uma série de ideias que uma pessoa tem a respeito de algo (eu tenho minha própria teoria para o relacionamento com sujeitos rebeldes). Outra conceção é considerar as teorias como conjuntos de ideias incompreensíveis e não comprováveis, geralmente verbalizadas por professores e cientistas (ele é muito teórico!). Frequentemente as teorias são vistas como algo totalmente desvinculado do cotidiano. São entendidas como ideias que não podem ser verificadas, nem tampouco medidas, evidenciando uma concepção mística para a teoria.

Outro uso do termo é o de se entender teoria como o pensamento de um autor: Teoria de Marx, Teoria de Freud etc. Particularmente nas ciências sociais aplicadas, como a ciência contábil, estas erróneas interpretações têm provocado controvérsias e também conduzido as investigações científicas por diversos e preocupantes caminhos.

A verdadeira função da teoria, concebida como parte integrante do processo metodológico, é a de ser o instrumento mais poderoso da rutura epistemológica face às pré-noções do senso comum, devido ao estabelecimento de um corpo de enunciados sistemático e autónomo, de uma linguagem com suas regras e sua dinâmica própria que lhes asseguram um carácter de fecundidade. A teoria assim concebida empregado todo o processo concreto da pesquisa, é imanente a toda observação empírica; toda experimentação, no sentido mais amplo de confronto com o real, é uma questão colocada ao objecto real, sobre o qual se baseia a investigação, em função da teoria construída para apreendê-lo (KOCHE, 2011).

A função mais importante de uma teoria é explicarem: dizer-nos por que? Como? Quando? Os fenómenos ocorrem. Outra função da teoria é sistematizar e dar ordem ao conhecimento sobre um fenómeno da realidade. Também, uma função da teoria – associada com a função de explicar – é a da predição. Isto é, fazer inferências sobre o futuro, orientar-nos como se vai manifestar ou ocorrer um fenómeno, dadas certas condições. Todas as teorias oferecem conhecimentos - explicações e predições sobre a realidade - a partir de diferentes perspetivas, portanto algumas se encontram mais desenvolvidas que outras e cumprem melhor suas funções.

Para decidir sobre o valor de uma teoria pode-se, segundo, (SAMPIERI, 2011), leva-nos em consideração sobre a teoria nos seguintes critérios: (1) capacidade de descrição, explicação e predição; (2) consistência lógica; (3) perspetivas; (4) fertilidade lógica e (5) parcimónia.

ACEITAÇÃO

A aceitação é um termo que pode ser definido de diferentes maneiras, dependendo do contexto em que é utilizado. No âmbito psicológico, a aceitação refere-se à capacidade de uma pessoa em reconhecer e lidar com suas emoções, pensamentos e experiências de forma não-julgadora e compassiva. É a habilidade de acolher a si mesmo e aos outros,

sem tentar mudar ou controlar a realidade. No contexto social, a aceitação envolve a inclusão e a tolerância em relação às diferenças individuais, sejam elas relacionadas à raça, religião, orientação sexual, género, entre outros aspectos. Trata-se de respeitar e valorizar a diversidade, reconhecendo que cada pessoa é única e tem o direito de ser quem é, sem ser discriminada ou excluída. A "aceitação" é definida como ação de abraçar efetivamente as experiências internas enquanto elas estão ocorrendo. É vista como escolha e envolve uma postura acolhedora para com a experiência que está sendo vivenciada, diminuindo o esforço feito para controlá-la (MONTEIRO, 2015).

AUTORIDADE

Segundo (VICENTE, 2015), a palavra e o conceito da autoridade são de origem romana. Nem a língua grega nem as várias experiências políticas da história grega mostram qualquer conhecimento da autoridade e do tipo de governo que ela implica.

"Autoridade implica uma obediência na qual os homens retêm sua liberdade", e de qualquer modo que se possa analisar esse conceito, ele nunca surgirá como uma criação grega. O conceito de autoridade como entendido por Arendt, encontra-se diretamente ligado à política romana. A autoridade do Senado romano, por exemplo, de acordo com observações da nossa autora, era sustentada pelos cidadãos que valorizavam as tradições dos seus ancestrais e transmitiam tal reverência aos senadores. O que marca a história política do ocidente é a experiência romana da fundação: Não foram os gregos, e sim os romanos, estavam realmente enraizados ao solo, e a palavra pátria deriva seu pleno significado da história romana. A fundação de um novo organismo político quase um lugar-comum na experiência dos gregos – tornou-se, para os romanos, o central, decisivo e irrepetível princípio de toda a sua história, um acontecimento único.

A palavra autoridade é derivada do verbo augere, "aumentar", e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação. Aqueles que eram dotados de autoridade eram os anciãos, o Senado ou os patres, os quais a obtinham por descendência e transmissão (tradição) daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras, os antepassados chamados pelos romanos de maiores (VICENTE, 2015).

Direito de dispor de recursos, incluindo as pessoas, de acordo com arbítrio e discernimento pessoal, com o objetivo de realizar um trabalho ou desempenhar um cargo.

Um dos significados da palavra autoridade é poder atribuído a alguém. A autoridade é uma pessoa revestida de poder para liderar, dar ordens, tomar decisões e agir dentro dos limites e dos propósitos estabelecidos por ela (idem, 2015).

TEORIA DA ACEITAÇÃO DA AUTORIDADE

Na perspetiva (MARCONDES, Definição da Teoria da Aceitação da Autoridade de Chester Barnard, 2021, p. 34) A teoria da aceitação da autoridade desenvolvida por Barnard baseia-se na necessária aceitação da autoridade pelo indivíduo ou grupo a quem ela se direciona. Este indivíduo ou grupo passa a ter uma posição mais ativa no processo de exercício de autoridade.

Essa teoria pressupõe que a autoridade somente será efetiva quando aceita pelo seu público-alvo, e não existirá simplesmente por uma determinação formal de posição. Esta aceitação da autoridade está sujeita aos fatores biológicos, psicológicos e sociais do indivíduo, bem como aos seus propósitos pessoais e ao que ele acredita ser o propósito da organização (MARCOS , 2021).

A teoria da aceitação da autoridade é uma teoria comportamental desenvolvida por Chester Barnard, um importante estudioso e teórico da , ela aborda a diferenciação entre dar ordens e esperar obediência, como na teoria clássica. Na da aceitação, a autoridade acontece quando os trabalhadores aceitam, entendem e cumprem a ordem dada.

Em 1937 Chester Barnard recebeu um convite para ministrar oito sessões de aulas sobre as Funções do Executivo em um curso aberto em Harvard. A aceitação de suas ideias foi excecional, a ponto da editora da universidade solicitar que o conteúdo fosse transformado em um livro "THE FUNCTIONS OF THE EXECUTIVE" (MARCONDES,

Definição da Teoria da Aceitação da Autoridade de Chester Barnard, 2021)

Segundo a Teoria de Barnard, todas as deveriam ser entendidas como sistemas em constante mudança, de carácter cooperativo, com capacidade de construir uma integração entre as contribuições individuais dos seus participantes. A cooperação e a coordenação se constituiriam na base do trabalho do .

Embora a criatividade possa ser compreendida como sendo o resultado natural da cooperação, Barnard afirma que a em uma organização deve direccionar a criatividade para um propósito central. A finalidade é garantir que os objectivos pessoais dos estejam alinhados com os da organização. A cooperação se inicia pela necessidade do indivíduo chegar aos seus objectivos que, isoladamente, ele não teria capacidade de alcançar (idem 2021).

BASES DA TEORIA DA ACEITAÇÃO DA AUTORIDADE

Em seus estudos Barnard tratou a Autoridade com uma ideia diferente dos preceitos das escolas anteriores. Contrapôs o conceito comum e natural da autoridade, emanada dos superiores hierárquicos. Ou seja, ela não é algo que vem de cima para baixo e sim um processo que será ou não validado por aqueles a recebem (MARCONDES, 2021).

Com base em sua longa experiência, Barnard observou que, de maneira geral, as ordens são desobedecidas. Em muitas oportunidades elas não têm efetividade e a desobediência é uma condição comum, corriqueira. Para ele a ideia de autoridade envolve dois aspetos:

- Aspeto Subjetivo: pelo qual a pessoa aceita ou não a como uma ordem.
- Aspeto Objetivo: em que é o conteúdo que faz com que a seja aceita como uma ordem.

> "Autoridade é o carácter de uma comunicação (ordem) em uma organização formal: em virtude disso, ela (comunicação) é aceita pelo colaborador ou membro da organização como reguladora de sua atuação como membro da organização."

A teoria da aceitação da autoridade baseia-se na suposição de que o direito dos executivos de dar ordens e o poder de se fazerem obedecer não garante que os subordinados se comportem no padrão esperado. A decisão sobre a autoridade de uma determinada ordem é da pessoa a quem é dirigida (subordinado) e não da que a emite (superior). A desobediência a uma ordem constitui a própria negação da autoridade. (MARCONDES, Definição da Teoria da Aceitação da Autoridade de Chester Barnard, 2021).

QUANDO AS ORDENS SÃO ACEITAS

Barnard supõe que os funcionários são quem determinam se uma ordem é legítima, portanto aceitável ou não. De acordo com a teoria desenvolvida, os subordinados só aceitam uma ordem quando quatro circunstâncias ocorrerem ao mesmo tempo:

1. O subordinado pode compreender e compreendem a comunicação (a ordem).
2. O subordinado pode julgar se a ordem é compatível com os propósitos da organização. Ou seja, no momento de decidir aceitá-la o subordinado julga se ela é compatível com a organização.
3. No momento de decidir aceitá-la, o subordinado julga se a ordem é compatível com os seus propósitos e interesses gerais.
4. O subordinado é mental e fisicamente apto para cumprir a ordem.

Barnard enfatizou em sua obra que a legitimidade da autoridade da está na sua habilidade funcional (e não na sua posição na hierarquia) e está na capacidade do executivo persuadir em vez de mandar.

ACEITAÇÃO DA AUTORIDADE

A da grande ênfase à aceitação de normas e ordens pelas pessoas, ao tratar de autoridade. Simon, Smithburg e Thompson reconhecem que há pelo menos duas formas de se encarar a autoridade, isto é, como um fenómeno legal e como um fenómeno psicológico, preferindo adotar a segunda, de acordo com a qual, sob certas circunstâncias, as pessoas aceitam as ordens e as decisões de outras.

Autoridade, portanto, é o carácter da comunicação numa organização formal em virtude do qual ela é aceita como algo que governa a ação de membros da organização. Desse novo conceito de

autoridade decorre a enorme importância das , pois, se elas não forem entendidas, não gerarão autoridade.

Neste contexto, o executivo não deve emitir ordens que não serão ou não poderão ser obedecidas, pois isso destrói a autoridade, a disciplina e o moral da organização.

A coordenação de esforços em uma organização requer um sistema de comunicações. Assim, surge um novo conceito de autoridade baseado na forma de aceitação de normas e ordens de pessoas. O indivíduo obedece não pela legitimação da autoridade mas decidindo entre as alternativas de obedecer ou não: se a desobediência lhe traz desvantagens que ele quer evitar ou se a obediência lhe traz vantagens que ele quer conservar.

A decisão sobre a autoridade de uma determinada ordem é da pessoa a quem é dirigida, e não da que a emite. A "autoridade repousa na aceitação ou no consentimento dos indivíduos", isto é, só o recetor da ao qual ela é endereçada pode decidir se vai encará-la como uma ordem ou não. A desobediência a uma ordem constitui a própria negação da autoridade.

O EXECUTIVO E A TEORIA DA ACEITAÇÃO DA AUTORIDADE

Segundo Drucker, executivos são todos aqueles trabalhadores de conhecimento, gerentes ou profissionais que, em virtude de sua posição ou de seu conhecimento, devem tomar decisões no curso normal de seu trabalho que influam no desempenho e nos resultados da empresa como um todo. É a função de quem executa algo nas áreas administrativas e de grande responsabilidade.

A nível empresarial, executivo é o profissional que exerce cargo de liderança. Ou seja, ele dirige uma empresa, fazendo cumprir as diretrizes desta, e promovendo os desenvolvimentos sociais, financeiros e económicos. É uma pessoa que tem cargo de chefia, e tem como objetivo o lucro, contratação de empregados, e modernização empresarial.

Além da tarefa tradicional de planejar, organizar, liderar e controlar, os executivos estão diante de um novo desafio: o de desenvolver sua eficiência como planejadores sociais. É justamente essa falta de planeamento social que se constitui na origem de grande parte da ineficiência de nossas organizações, e os descumprimentos de ordens. Em lugar de dirigir, no sentido real da palavra, muitos executivos apenas forçam, toleram, criticam ou comparam os esforços de seus subordinados.

De acordo com Barnard, a administração pode ser definida como um processo pelo qual se criam oportunidades, removem-se obstáculos, liberta-se o potencial do indivíduo, motiva-se o desenvolvimento e durante o qual a organização age como um guia mentor. Trata-se mais de administração por meio de resultados do que de administração por meio de controlo. Assim, a função básica do executivo é a de manter um sistema de esforços cooperativos.

FUNÇÕES DO EXECUTIVO

Como a cooperação é essencial para a sobrevivência da organização, administrar consiste na capacidade de tomar decisões que emprestem qualidade e moralidade à coordenação da atividade organizada. Dessa função básica do executivo, "manter um sistema de esforços cooperativos", Barnard destaca três subfunções muito importantes:

1. **Criar e manter sistemas de comunicações eficientes**: A coordenação dos esforços individuais em um sistema cooperativo requer necessariamente um sistema de comunicação, em cujos pontos de interconexão se encontram os executivos. A função do executivo é a de promover a ação e a manutenção de sistemas de comunicação, isto é, de servir como canal de comunicação.

2. **Assegurar os serviços fundamentais à organização cumpridos pelas pessoas**: Essa função do executivo consiste em garantir a prestação dos serviços essenciais para cada indivíduo na organização, trazendo-os para a relação cooperativa por meio de um bom recrutamento, supervisão e controle da manutenção do moral, da fixação de incentivos, educação, treinamento, enfim, tudo o que caracteriza a chamada gestão de pessoa.

3. **Formular objetivos, propósitos e fins da organização e do trabalho a ser feito**: Da fixação dos propósitos gerais do esforço cooperativo formal é que surgirão objetivos específicos e ordenados no tempo e em sequência lógica, os quais irão levar a ações

detalhadas que, unidas, deverão levar outra vez ao propósito geral da organização.

MOTIVOS PELOS QUAIS AS PESSOAS ACEITAM ORDENS

Segundo (MARCONDES, Definição da Teoria da Aceitação da Autoridade de Chester Barnard, 2021), os motivos pelos quais as pessoas aceitam ordens e decisões em relação as autoridade são:

a) Autoridade por confiança

Muitas vezes as pessoas aceitam as soletrações daqueles em quem depositam grande confiança, em função de sua atuação anterior, de sua reputação geral e de outros fatores pessoais. Assim, um gerente pode assinar uma ordem de compra de equipamento, preparada por sua secretária, sem examiná-la, por ter confiança na capacidade dela tomar decisões nesse campo.

b) Autoridade por identificação

As pessoas tendem a admitir mais prontamente a autoridade advinda de uma pessoa ou grupo de pessoas com quem se sintam identificadas profissionalmente, socialmente, ou de outra forma qualquer. Por esta razão, uma pessoa pertencente a dois grupos diferentes, converte-se frequentemente em importante meio de e de influência entre ambos.

c) Autoridade por sanções

As pessoas podem obedecer em função de recompensas ou por medo de punições. Muitas vezes, porém, certas circunstâncias da organização impedem a utilização de determinadas sanções.

Uma pessoa pode ter a seu cargo um número de tarefas para o desempenho das quais depende de empregados de outra unidade, aos quais não pode aplicar nenhuma sanção eficaz, tomando-se necessário recorrer a outras fontes de autoridade.

Vale lembrar que punições também podem partir dos subordinados, agindo como um instrumento de não-aceitação de uma ordem ou decisão. Greves, atrasos propositais, retardamento deliberado do serviço, são exemplos desse tipo de reação.

d) Autoridade por legitimação

Muitas vezes as pessoas obedecem porque sentem que devem fazê-lo, em função de se sentirem obrigadas a seguir as regra do jogo. Tal atitude, baseada em condicionamento social, é a mais comum entre os subordinados e seus superiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria da aceitação da autoridade baseia-se na suposição de que o direito dos executivos de dar ordens e o poder de se fazerem obedecer não garante que os subordinados se comportem no padrão esperado. A autoridade caracteriza-se a comunicação eficaz quando o comando oriundo de um superior é finalmente obedecido.

No contexto do executivo, o executivo não deve emitir ordens que não serão ou não poderão ser obedecidas, pois isso destrói a autoridade, a disciplina e o moral da organização.A desobediência a uma ordem constitui a própria negação da autoridade.

No ponto de vista lato sugerimos que as organizações, implementem sempre a teoria quando necessário autoridade dentro das organizações, assim, é fundamental e particularmente, útil no trabalho com as chefias; que haja aceitação da autoridade dos subordinados sempre quando necessário, em função de se sentirem obrigadas a seguir as regras; que os executivos implementem autoridade dos seus subordinados quando necessário, em virtude de sua posição ou de seu conhecimento.

Em suma no contexto angolano a teoria da aceitação da autoridade é encarada como não legitimo para a teoria desenvolvida porque encontramos instituições e o próprio estado a não legitimizar a teoria mas autoritarizar com seguintes adágios e expressões populista:

1. Ordem dada deve ser cumprida – adagio popular usada em angola para legitimizar as ordens emanada pelos superiores hierárquicos nas organizações.
2. A pátria com os seus filhos não imploram ordena – legado usado pelas ordens das forças armadas angolana para legitimizar as ordens pela qual é imposto naquela organização.
3. Segurança privada em organizações: plantam e cuidam do jardim da casa do boss (Superior Hierárquico), lavam carros entre outras actividades.

E que não legitima, as ordens dadas nas organizações angola com a teoria desenvolvida.

Reconhecemos com toda humildade que todo trabalho científico não é una obra acabada. Todas as falhas e outros aspetos não benéficos constatados no presente trabalho, vossas críticas e sugestões serão bem-vindas para o nosso engrandecimento científico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KOCHE, J. C. **Teoria da autoridade na perspestiva de Bernad** . Rio de janeiro: Vozes, 2011.

MARCONDES, J. S. **Definição da Teoria da Aceitação da Autoridade de Chester Barnard**. São Paulo: IBRASEP, 2021.

MARCONDES, J. S. **Definição da teoria da aceitação da autoridade de Chester Bernard**. São Paulo: IBRASEP, 2021.

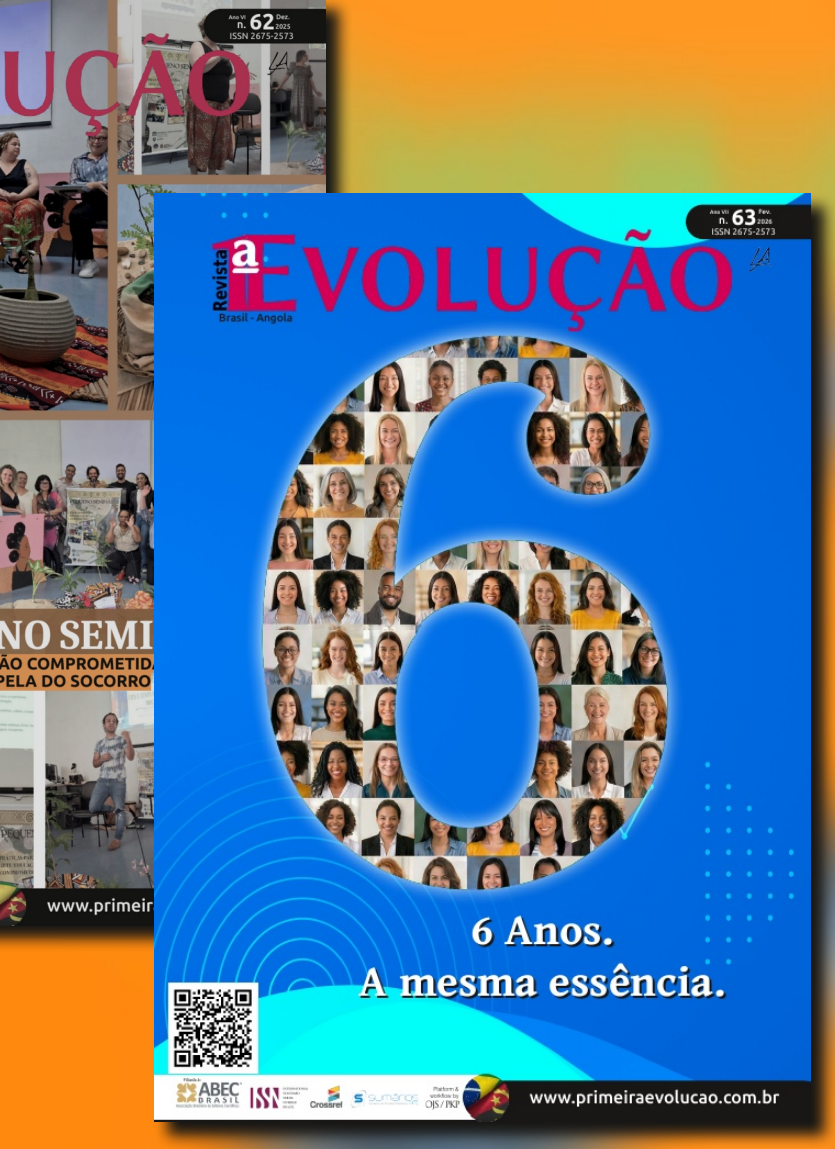
MARCOS , J. C. **Definição da teoria da aceitação da autoridade de Chester Bernard**. São paulo: IBRASEP, 2021.

MONTEIRO, É. P. **Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT) e Estigma**: Revisão narrativa. Rio de Janeiro: Revista Bras, 2015.

SAMPIERI, M. **O processo de pesquisa os enfoques quantitativas e qualitativa**: rumo a um modelo integral. São Paulo, 2011.

VICENTE, J. N. Breve Introdução à questão da Autoridade em Arendt. Brasil: **Revista de Filosofia**, 2015.





https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.63

ISSN 2675-2573 63

COORDENAÇÃO:

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Profa. Esp .Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Adriana Pereira Santos da Silva
Adriana Silva de Santana Barros
Amanda Zuza dos Anjos
Bianca de Assis Pirahy
Calunda dos S. Jorge / Júnior Zacarias M.Paca
Capuma E. Eduardo / Wilson V. Gomes Anilba
Cícera da Silva Ramos
Cláudia Reolo da Silva Ferreira
Denise Teixeira Santos Menezes
Edson da Conceição Graça
Elizabeth Aparecida Feitosa Lima
Flávia de Fatima Seraphim Ribeiro
Joice de Andrade Silva
José Manuel dos Santos
Leandro de Almeida Oliveira
Lilian Silvana Minho Zanetta
Luciane de Jesus Mineiro de Lima
Lucoque Bernardo
Manuel Paulo Chamorro
Marcelo Cunha
Marli Aparecida Rosa
Maria de Lourdes Ferreira da Silva
Orlaneide Ferreira Santos Diamante
Paula Dulcídio Rosseto
Renata da Costa Braz
Simone Gomes de Macêdo Miranda Ferreira
Ucaca Venâncio António

Indexadores:

Crossref · CiteFactor Academic Scientific Journals · Google Acadêmico · sumários.org Sumários de Revistas Brasileiras

Filiada à:

ABEC BRASIL Associação Brasileira de Editores Científicos · ISSN International Standard Serial Number Brazil · ibict Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia · doi

Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres

debian · Scribus Desktop Publishing · LibreOffice The Document Foundation · gimp · Inkscape · Platform & workflow by OJS / PKP

Parceiros:

VAKUETO TUDILONGUI

ISPO ZANGO