

Educare

Práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa

Educação ambiental
Educação não-formal
Educação em humanidades
Educação e Gênero
Educação infantil
STEM

ELIZA CARMINATTI WENCESLAU
JOSÉ GUILHERME PESSOA TRINDADE
LARISSA SOUZA DA SILVA
MÁRCIO VINICIUS PEDRO
MAXWELL LUIZ DA PONTE
(ORGS.)

ELIZA CARMINATTI WENCESLAU
JOSÉ GUILHERME PESSOA TRINDADE
LARISSA SOUZA DA SILVA
MÁRCIO VINÍCIUS PEDRO
MAXWELL LUIZ DA PONTE
(ORGS.)

Educare

Práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa

Educação ambiental
Educação não-formal
Educação em humanidades
Educação e Gênero
Educação infantil
STEM

ISBN: 978-65-85105-41-5

Editora: Reconecta Soluções Educacionais
São José do Rio Preto – SP
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educare [livro eletrônico] : práticas e pesquisas em educação nos países de língua portuguesa : educação ambiental, educação não-formal, educação em humanidades, educação e gênero, educação infantil e STEM / organização Eliza Carminatti Wenceslau...[et al.].

-- São José do Rio Preto, SP : Reconecta - Soluções Educacionais, 2025.

PDF

Vários autores.

Outros organizadores: José Guilherme

Pessoa Trindade, Larissa Souza da Silva, Márcio

Vinicius Pedro, Maxwell Luiz da Ponte

Bibliografia.

ISBN 978-65-85105-41-5

1. Educação - Pesquisa 2. Ensino - Metodologia
3. Práticas educacionais I. Wenceslau, Eliza Carminatti. II. Trindade, José Guilherme Pessoa. III. Silva, Larissa Souza da. IV. Pedro, Márcio Vinicius. V. Ponte, Maxwell Luiz da.

25-313214.0

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Pesquisas 370.72

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



Editora: Reconecta Soluções Educacionais

CNPJ 35.688.419/0001-62

Fone: (17) 99175-6641. Website: reconectasolucoes.com.br

contato@reconectasolucoes.com.br

Conselho Editorial:

Profa. Me. Eliza Carminatti Wenceslau; Profa. Dra. Tatiane Scarpelli Ponte, Profa. Dra. Vanessa Schweitzer dos Santos; Profa. Dra. Priscila Pereira Coltri, Profa. Dra. Danielle Marafon, Profa. Dra. Adelir Marinho, Prof. Dr. Danilo Ferrari

Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.

SUMÁRIO

Capítulo 1	A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A CRIANÇA: ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL Juliana Costa Barboza	06
Capítulo 2	A IMPORTÂNCIA DO OBJETO TRANSICIONAL NA ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS À ESCOLA INFANTIL Rodrigo Octávio Urban Bernardes de Menezes	16
Capítulo 3	ABORDAGENS INTERACIONISTAS E SOCIOMATERIALISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PEDAGÓGICO Luciana Nunes Galvão, Patrícia Maria da Silva	25
Capítulo 4	AMIZADE E SAUDADE NO MUNDO DA LITERATURA INFANTIL: NARRATIVAS QUE ENSINAM A SENTIR, COMPARTILHAR E VIVENCIAR AFETOS José Flávio da Paz	39
Capítulo 5	CANÇÕES QUE ORGANIZAM: A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NAS ROTINAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL Danielle Marafon, Anita Castro Silva	49
Capítulo 6	EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE FAMÍLIA E ESCOLA SEGUNDO HANNAH ARENDT E THOMAS DAVIDSON Fernanda Rizzon de Vargas, Cristina Maria Rosa	65
Capítulo 7	LITERAR E LITERACIA COMO EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO: INFÂNCIAS, LINGUAGENS E POÉTICAS DO COTIDIANO José Flávio da Paz	79
Capítulo 8	POSSIBILIDADES PARA O BRINCAR LIVRE E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA Danielle Marafon, Gabrielle Gislayne de Almeida Gregorio	89
Capítulo 9	ENSINO DE NÚMEROS RACIONAIS: VIVÊNCIA DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO Nayara Sousa Reis, Lilliane Paes de Lima Costa, Francisco Carpegiani Medeiros Borges	110
Capítulo 10	UMA LEITURA DO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E QUANTIFICAÇÃO DA REPULSÃO ELÉTRICA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA FLECKIANA Maria Amélia Monteiro	119
Capítulo 11	EMPREENDEDORISMO FEMININO: EXPLORANDO A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA Ana Paula Brasil, Vanessa Gomes Ferreira dos Santos	139
Capítulo 12	LITERATURA E LINGUAGEM COMO FERRAMENTAS TRANSFORMADORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVANÇOS, ESTRATÉGIAS INOVADORAS E PERSPECTIVAS FUTURAS Sandra Alves da Silva	155

Capítulo 13	ARQUITETURAS DO DESCASO E RACISMO AMBIENTAL EM TERRITÓRIOS ESCOLARES DA PERIFERIA DO RIO DE JANEIRO Thiago Delduque Bonfim da Silva, Taina Ribeiro Santos, Kayked Quadros dos Santos, Larissa Leite Ribeiro	162
Capítulo 14	ECO-ESCRITORES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A TRANSVERSALIDADE DO TEMA MEIO AMBIENTE APLICADA À PRODUÇÃO DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS Francisca Marta Araújo da Silva	180
Capítulo 15	VOZES DA NATUREZA: ECOSOFIA E LITERATURA NO ANTROPOCENO Leandro Moreto da Rosa, Ernani Mügge	195
Capítulo 16	BIOAÇÃO: PROMOVENDO DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. Lucas Vinicius Faustino, Helouisa Oliveira Rocha, Danielle Peretti	209
Capítulo 17	CONTRIBUIÇÕES DA MUSICALIZAÇÃO PARA A SAÚDE EMOCIONAL DE PESSOAS HOSPITALIZADAS. Esther Vitoria Huszcz Ribeiro, Cleudet De Assis Scherer	221
Capítulo 18	DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA COMO EDUCAÇÃO INFORMAL NAS MÍDIAS SOCIAIS: A PEDAGOGIA FREIREANA NO COMBATE ÀS FAKE NEWS Leonardo Rafael Franco	231
Capítulo 19	FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS MULTIDISCIPLINARES PARA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO-FORMAL: A EXPERIÊNCIA DO TONINHAS DO BRASIL João Miguel Neri Camilo Moreira, Naira Rosana Albuquerque	241
Capítulo 20	MASCULINIDADES BRASILEIRAS (DES)CONSTRUÍDAS EM PROCESSOS FORMAIS E NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Eliezer Gonçalves cordeiro	256
Capítulo 21	TERREIRO DE UMBANDA, EMANCIPAÇÃO FEMININA, CULTURA E EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES Luziara Miranda de Novaes, Paula Moita, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Eliezer Gonçalves cordeiro	269
Capítulo 22	A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ÚLTIMOS SETE ANOS: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE Nickolas Luiz de Andrade Almeida, Gabriel Santos de Castro e Lima, Sergio Roberto Silveira	277
Capítulo 23	POSSIBILIDADES DE TRABALHOS COM GRUPOS EDUCATIVOS PARA HOMENS AUTORES DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Tatiane de Oliveira Pinto, Eliezer Gonçalves cordeiro, Lorrany Silva Delcarpe	290

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A CRIANÇA: ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Juliana Costa Barboza¹

Resumo: O presente estudo tece reflexões sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Tem-se por objetivo relacionar a infância com o brincar, identificando suas características, bem como os seus benefícios para essa etapa da vida humana. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido a partir de revisão bibliográfica em base de dados. O estudo aponta como resultado que o brincar é uma atividade essencial da vida infantil, pois faz parte da sua cultura. É através da brincadeira que a criança se descobre, interpreta o mundo e constroi sua própria compreensão da realidade.

Palavras-chaves: Brincar. Crianças. Desenvolvimento infantil.

¹ Juliana Costa Barboza 

Acadêmica do curso de Psicologia - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil. E-mail: julianaa.barboza@aluno.uece.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o intuito de tecer análises críticas sobre a importância do brincar na infância, reconhecendo esse exercício como uma maneira de transformar a vida infantil, sendo capaz de promover o seu desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social, fornecendo um ambiente favorável para o ensino e aprendizado, bem como a possibilidade de proporcionar o desenvolvimento infantil saudável.

A infância é uma fase do desenvolvimento humano marcada por descobertas, conquistas e transformações. A criança possui peculiaridades, características e necessidades inerentes a esta etapa do desenvolvimento. Desse modo, os primeiros anos da vida humana são sumamente relevantes, dado que com as intensas interações entre os fatores biológicos, sociais e emocionais, o cérebro nessa fase da vida tende a enfrentar diversas modificações estruturais, que implica na essencialidade das crianças crescerem em um âmbito seguro, repleto de cuidado, afeto e interações saudáveis com os adultos responsáveis pelo seu bem-estar.

Em consonância com essa ideia, o brincar é uma importante atividade da infância. É a partir da brincadeira que a criança descobre, reflete, ordena, desorganiza, constrói e destrói o mundo (Silva; Souza; Rodrigues, 2022). Assim, em contato com essa atividade, a criança aprimora o conhecimento sobre si, o mundo e a realidade.

Para tanto, o presente estudo traz ideias contundentes, que exploram essa fase do desenvolvimento humano, a importância do brincar e seus benefícios para a infância, bem como tece associações entre ambos, com intuito de abordar também estratégias lúdicas que auxiliam durante esse processo. Além disso, trata-se de uma pesquisa baseada em estudos bibliográficos e qualitativos. Foram utilizados autores que descrevem sobre a temática, bem como sintetizou-se o entendimento deles sobre esse assunto. Assim, buscou-se realizar uma análise crítica sobre a criança e o brincar a partir desses estudos, em que evidenciou-se a importância da estimulação da brincadeira na infância, a sua funcionalidade no desenvolvimento, além dos resultados gerais que se encontram no corpo deste trabalho, distribuídos em seus tópicos e na conclusão final.

Dito isso, o estudo justifica-se como uma maneira de ampliar os horizontes sobre o brincar, reconhecendo a sua relevância para o desenvolvimento infantil, no que diz respeito a uma perspectiva corporal e psíquica. Assim, evidencia-se que a infância é uma fase fundamental do desenvolvimento humano, carecendo de estudos e pesquisas que foquem nessa área da vida, com intuito de fomentar discussões acadêmicas, bem como existir a possibilidade de trabalhos vindouros.

INFÂNCIA: O PRIMEIRO CAPÍTULO DA NOSSA HISTÓRIA

A palavra infância é proveniente do latim, com uma etimologia que refere-se ao “*in*” e “*fari*”, que significa *aquele que não fala* (Gherovici, 1999). Essa ideia remete a um passado não muito distante, em que a criança era socialmente marginalizada. Não se reconhecia o período da infância, nem havia aparatos suficientes para distinguir e demarcar o período compreendido como infância. Desse modo, as crianças eram vistas como “adultos em miniatura”, não havendo espaço para respeitar suas peculiaridades e nem características próprias dessa fase do desenvolvimento humano (Ariés, 1981). Desse modo, compreende-se que cada época, contextos e espaços sociais construirão sua maneira de entender a Infância, na medida em que ela é uma construção social.

Nesse sentido, a noção de que a infância é uma fase do desenvolvimento humano que deve ser respeitada e valorizada, e que a criança é um indivíduo com direitos, ainda é nova no Mundo e no Brasil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), elaborado pela lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, traz um marco significativo para o avanço da construção de políticas públicas para esse público no país, uma vez que reconhece crianças e adolescentes como

indivíduos de direitos, dignidade e respeito. Sendo, portanto, responsabilidade do governo, da sociedade e da família (Brasil, 1990).

Além disso, a infância também é um momento único na vida dos indivíduos. É uma etapa da existência humana que possui cultura e história, uma maneira singular de ser, de agir e estar no mundo. A criança também tem desejos, sonhos, vontades e curiosidades que são inerentes e próprias da sua fase de desenvolvimento. Ela tem o seu próprio modo de funcionamento, que é particular e unicamente seu (Silva; Souza; Rodrigues, 2022).

Corsaro (2011) traz a perspectiva de que embora atualmente as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos, que devem ser valorizadas e respeitadas, os adultos ainda observam essa fase do desenvolvimento de uma maneira prospectiva, na medida em que há uma expectativa para o que a criança se tornará, bem como suas contribuições futuras. Assim, isso implicaria na ausência de um reconhecimento da cultura infantil, dado que esta é compreendida a partir da cultura adulta, que corrobora para um silenciamento desse público, bem como entende a criança como uma ameaça. Desse modo, a cultura infantil é manipulada, desrespeitada e cerceada pelo mundo adulto, que a restringe e limita veladamente (Corsaro, 2011; Raminho e Gonçalves, 2023).

Assim, é importante salientar, que os adultos trazem suas próprias representações da criança. Para Hillesheim e Guareschi (2007), a criança é vista a partir de uma perspectiva simbólica de inferioridade, dado que são usadas designações que são construídas a partir de um parâmetro da imagem do adulto, como: “menores, moleques, pequenos ou, como recentemente popularizou-se em um programa infantil de grande audiência nacional, baixinhos e baixinhas” (Hillesheim e Guareschi, 2007, p. 80). Desse modo, trata-se de uma relação assimétrica e desigual, em que os adultos compreendem a criança através de sua própria ótica, implicando na impossibilidade de reconhecer a criança como um sujeito de experiência própria, que interfere na maneira como ele observa suas potencialidades e possibilidades.

Essas autoras também trazem a concepção de que as teorias do desenvolvimento que se debruçaram sobre a infância, adotaram uma noção de que esse período é “[...]linear, cumulativo, vazio e homogêneo, cujo desdobramento se dará no futuro “(Hillesheim e Guareschi, 2007, p. 86). Desse modo, essas ideias contribuem para a perspectiva de que a infância é uma fase de transição, inacabada e imperfeita. Apenas um estado de passagem, que preparará para a vida adulta, que se apresenta como um tempo de estabilidade e maturidade (Hillesheim e Guareschi, 2007).

Nesse sentido, esse enfoque traz uma ideia ultrapassada da infância, não reconhecendo que o termo adequado para esse público corresponde a “infâncias”, justamente porque inclui a possibilidade de dialogar com diversas camadas que existem e estão presentes nessa fase do desenvolvimento humano. Assim, é indispensável reconhecer que condições culturais, biológicas, filosóficas, sociais, políticas, psicológicas, religiosas que organizam a sociedade e os diferentes grupos que a cercam interferem diretamente no modo de ser criança, bem como a maneira da criança agir, pensar e atuar no mundo (Borda; Lopes; Vasconcelos, 2019).

Para Salva, Schütz e Mattos (2021), a infância é uma fase do desenvolvimento humano que deve ser observada a partir da perspectiva da interseccionalidade e decolonialidade. Esses elementos auxiliam em uma perspectiva ampla e plural sobre a infância. Permitindo entender suas possibilidades, necessidades, características e pluralidades. Com intuito de ampliar o olhar e reconhecer as diversas infâncias que existem. Para que seja possível acolher, cuidar, promover bem-estar e saúde mental a criança.

A interseccionalidade é um conceito que aborda como determinados marcadores sociais e identitários, como a raça, o gênero, classe social, etnia, orientação sexual, bem como outros aspectos, interferem diretamente nas nossas experiências sociais. Nesse sentido, esses elementos não podem ser observados de uma maneira isolada, dado que eles se associam entre si e se interseccionam. Assim, eles podem criar uma situação de opressão ou privilégio, que afetam diretamente o bem-estar e desenvolvimento saudável da criança (Silva; Souza; Rodrigues, 2022; De Sousa e Minella, 2021).

Nesse contexto, é possível imaginar que uma criança negra que enfrenta a pobreza, devido a ser de uma classe social menos favorecida, além de aspectos relacionados ao gênero, como a transexualidade, deverá ser observada a partir de uma perspectiva ampla, dado que todos esses marcadores sociais e identitários estão interligados e influenciarão na maneira como essa criança interpreta a realidade, como isso impacta na sua autoestima e bem-estar. Dado que, para além da pobreza, ela também deverá lidar e enfrentar questões relacionadas ao racismo e à transfobia. Assim, esse conceito de interseccionalidade auxilia na compreensão plural da infância, trazendo uma perspectiva crítica e que rompe com a ideia universal e eurocêntrica (De Sousa e Minella, 2021).

A decolonialidade, é uma forma de repensar o modo como vemos as crianças, sua cultura, bem como sua maneira de aprender. É uma proposta que propõe um novo olhar, ultrapassando aspectos relacionados ao colonialismo. Na medida em que a criança era reduzida a um ser passivo, moldado aos padrões e normas sociais, limitando a forma como a criança vive e apreende o mundo. Desse modo, a abordagem decolonial valoriza as crianças, compreendemos que são seres autônomos, únicos e diversos. Considerando que cada sujeito é inserido em um contexto social, em uma cultura e possui características singulares. Essa perspectiva dá voz às crianças, pois reconhece que a experiência de ser criança é múltipla, envolve fatores complexos como a história, a cultura, a comunidade, bem como valoriza diversos modos de ser e existir enquanto criança, dado que entende que essa perspectiva não é universal, mas sim plural (Kuhn; Arenhart; Salva, 2024).

A Psicologia Histórico Cultural, de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), traz a perspectiva de que a criança é um indivíduo que se desenvolve continuamente a partir do seu contato com o meio, a cultura e o social, através de um enfoque dialético. Nesse sentido, esse teórico da psicologia compreende que para que o sujeito se modifique, ele precisa continuamente propor mudanças no meio social em que está inserido, a fim de que esse meio também promova mudanças nesse sujeito. Vive-se em uma constante relação dialética com os objetos, em que essa relação é mediada e permite que possamos nos transformar mutuamente (Vygotsky, 2018). Desse modo, a criança se desenvolve ao interagir com mundo, que necessitará de ferramentas ou mediadores, como os instrumentos e signos para que possa aprender e ter a maturação de suas funções psicológicas superiores. Tais como a memória, a atenção, o pensamento, a imaginação, a criatividade, dentre outros. Assim, a partir dessa compreensão teórica, evidencia-se que a infância é uma importante fase do desenvolvimento humano, na medida em que possibilita que processos psicológicos básicos essenciais ao psiquismo possam ter desdobramentos favoráveis ao nosso bem-estar e qualidade de vida.

É imprescindível que a infância seja uma etapa da vida que possa ser assegurada, protegida e cuidada. Na medida em que ela tem um papel fundamental para a construção da nossa identidade. É preciso reconhecer aspectos que auxiliem no desenvolvimento dela para que continue sendo uma fase notável de crescimento, bem como seja possível identificar e reconhecer a cultura da criança. Vygotsky afirmava que o brincar era um modo de estimular a aprendizagem e promover o seu desenvolvimento saudável, como afirma Silva, Duarte e Rodrigues: “[...] quanto mais a criança brinca, mais ela se apropria dessa cultura, pois é somente através do brincar que a criança adquire referências e interpretações necessárias para poder discernir o que é ou não um jogo (2022, p. 1586). Assim, reconhece-se o brincar como um modo de legitimar a cultura infantil, onde a criança é produtora e criadora dela.

O POTENCIAL TRANSFORMADOR DO BRINCAR

O brincar é uma atividade mental, marcada pelo sentir e interpretar determinados comportamentos humanos, um fato social que representa a imagem da criança e dos objetos externos que a rodeiam (Wajskop, 1995). É através do brincar que o sujeito simboliza a realidade e a compreende.

É por meio do brincar que a criança se comunica e pode interagir com a realidade, um modo de desenvolver aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

É no brincar que estimula-se a criatividade, dado que na brincadeira, no jogo e no brinquedo, o indivíduo tem a possibilidade de emergir sua personalidade natural, pois esses elementos promovem a diversão, a liberdade, a imaginação. Além disso, existe a possibilidade de conexão com os sentimentos, as ideias, a moral e os costumes, bem como os comportamentos tipicamente humanos (Kishimoto, 2017).

O brincar é uma atividade atemporal, na medida em que não se reconhece suas origens, pois é um fenômeno social e histórico, que foi vivenciado por diversas sociedades, nas quais cada uma representava a partir da brincadeira os seus valores, costumes, culturas, pensamentos, sentimentos e ideias (Kishimoto, 2017).

Pereira e Silva (2021) trazem a concepção de que existem duas maneiras de se exercer o brincar. A primeira é realizada a partir das próprias crianças, em que criam suas brincadeiras, jogos ou brinquedos, sem o auxílio de uma orientação pedagógica. Nesse enfoque, as crianças criam suas próprias regras, elaboram a sua atividade, bem como determinam o seu funcionamento. Uma outra maneira de exercer o brincar advém de uma brincar sistematizado e orientado por um professor, que trará conhecimento e habilidades específicas, com intuito de atingir os seus objetivos pedagógicos e auxiliar no desenvolvimento integral da criança, a fim de contribuir que ela possa madurar com bem-estar, saudável e possuindo qualidade de vida.

Assim, considerando esse contexto, os autores destacam a importância do professor para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem das crianças a partir da brincadeira. A Psicologia Histórico-Cultural, aponta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como um conceito que se refere a aspectos em que o sujeito ainda não desenvolveu completamente, mas que estão em processos de amadurecimento. Isto é, elas podem prosperar desde que os indivíduos possuam aparatos para fortalecer o seu processo de maturação. Dado que há possibilidade de desenvolvimento, mas é necessário que haja a orientação de pessoas mais capazes para que seja possível realizar essa ação, como o professor. Assim, o sujeito aprende por meio da observação e do contato com o outro, dando a oportunidade do conhecimento florescer e ele madurar (Vygotsky, 2018). Pereira e Silva (2021), também advogam sobre a importância do educador abdicar da ótica exclusiva do adulto e reconhecer a cultura da criança, buscando entender suas características e possibilidades, compreendendo como uma criança pensa e se manifesta. Nas palavras deles, a função do professor consiste em:

“Para tanto, esse professor deve, com responsabilidade e comprometimento educativo, entrar na brincadeira com seus alunos, sempre exercendo seu papel, impondo respeito e demonstrando empatia pelas crianças. Isso porque ele é o professor, a pessoa que vai ensinar e repassar adequadamente os conhecimentos para as crianças que estão iniciando a sua vida e, consequentemente, irá aprender algo novo com essas vivências e trocas de experiências em sala de aula (Pereira e Silva, 2021, p. 125).”

Desse modo, o brincar se consagra como uma importante atividade mental, um instrumento e agente educativo essencial no desenvolvimento saudável dos indivíduos.

A CRIANÇA E O BRINCAR

Conforme a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, artigo 16 e inciso IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é direito da criança e do adolescente a oportunidade de brincar, praticar esportes e divertir-se, cabendo ao Estado, a Família e a Sociedade a proteção, a preservação e a garantia desse direito (Brasil, 1990).

Essa perspectiva reconhece que o brincar é uma atividade inerente à criança. Contudo, na Antiguidade não havia essa ideia, uma vez que as crianças e os adultos participavam dos

mesmos festejos, ritos e brincadeiras. No entanto, diversas foram as ideias tecidas a respeito da criança e do brincar, que recebeu notáveis transformações nessa perspectiva, em especial a ciência psicológica e a psicanálise com suas teorias contribuíram para a construção da imagem de uma “criança brincante”, que se destacava pelo brincar ativo e o não-trabalho, identificando este apenas como parte do mundo adulto (Wajskop, 1995).

Desse modo, o brincar legitima-se como uma atividade fundamental para o desenvolvimento psíquico saudável. É no momento da brincadeira que a criança tem a capacidade de estimular habilidades motoras e o raciocínio, o respeito e a cooperação mútua, bem como a criatividade, a imaginação e a aquisição da espontaneidade, além de respeito pelas regras, a possibilidade de tomar decisões e a constituição de princípios sociais (Pereira e Silva, 2021).

Kishimoto (2014) traz a perspectiva de que a criança busca a relação com o brincar justamente por uma necessidade, uma vez que a partir do instrumento externo ela consegue expressar sua personalidade em formação, demonstrando suas inclinações boas ou más, seu caráter, suas habilidades e vocação. Assim, para a criança o brincar não se trata de uma distração, mas um modo de expressar seu psiquismo. Dado que ela utiliza-se da brincadeira como uma forma de interpretar e assimilar o mundo, os objetos, as relações interpessoais e o contato afetivo com os outros.

Wajskop (1995) enfatiza que brincar é uma atividade social infantil, que contém elementos paradoxais, pois, ao mesmo tempo em que uma criança se desenvolve como sujeito da infância, também assimila aspectos do mundo adulto. Na brincadeira a criança desenvolve a imaginação e a criatividade, na medida em que pode vivenciar experiências novas ou do cotidiano através desse recurso, isentas das pressões da realidade. Esse mecanismo é fundamental para que as crianças adquiram consciência, bem como aprendam a como transformar as situações que estão inseridas a partir do brincar. Assim, a brincadeira se consolida como um âmbito seguro e controlado, em que a criança pode interagir e confrontar a realidade por meio de diversos pontos de vista e assimilá-los ao seu aprendizado.

Pereira e Silva (2021) afirmam que o brincar em grupo traz benefícios, pois possibilita à criança desenvolver aspectos sociais e afetivos, pois a vivência em grupo permite o aprimoramento de emoções, sentimentos e afetos. Criando um cenário essencial para o aprendizado com o outro, a empatia e o espírito de coletividade.

Assim, com base no destacado, o brincar deve ser uma atividade essencial para a criança, porém, muitas instituições de ensino ainda não estão plenamente preparadas ou adaptadas para priorizar as atividades lúdicas. É comum que essa atividade seja compreendida como um passatempo ou utilizada apenas nos momentos de recreios. Essas atitudes contribuem para que a criança não tenha acesso pleno à atividade de brincar, influenciando consideravelmente no seu processo de ensino e aprendizagem (Pereira e Silva, 2021).

Além disso, quando as crianças não têm a possibilidade de exercer essa atividade em sua plenitude, pode-se presumir que o seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo careça de possibilidades. Implicando no surgimento de bloqueios e rupturas no seu desenvolvimento saudável, que podem ser responsáveis por manusear consequências indesejáveis pelo resto da vida (Faeti e Calsa, 2009; Pereira e Silva, 2021).

Silva, Duarte e Rodrigues (2022) apontam o brincar como um modo da criança transformar a realidade e produzir novos sentidos. Uma atividade inerente e essencial à criança. É através do brincar que ela aprende e se desenvolve. Podendo ser compreendido como uma maneira de linguagem, uma forma dela se expressar no mundo. Através dessa ferramenta ela se reconhece enquanto indivíduo, constrói sua identidade e constitui os pensamentos sobre si e o mundo. É brincando que a criança adentra o universo infantil, as brincadeiras e os jogos são elementos essenciais de sua vida e infância. Negar-lhe o direito de brincar espontaneamente seria como impedir seu crescimento e desenvolvimento, pois é por meio do brincar que ela vive e aprende.

Nesse sentido, é imprescindível que as instituições de ensino infantil adotem métodos lúdicos para motivar as crianças e estimular o seu desenvolvimento saudável. Assim, o âmbito escolar deve ser repleto de diferentes brincadeiras e jogos, que sejam capazes de explorar diferentes elementos cognitivos, motores, sociais e afetivos, onde o aluno tenha a oportunidade de explorar e expandir seus conhecimentos, ao mesmo tempo em que satisfaça suas necessidades (Santos, 2013).

ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA O EXERCÍCIO DO BRINCAR NA INFÂNCIA

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano está diretamente conectado com a interação com o meio, uma vez que o desenvolvimento acontece do exterior para o interior. Desse modo, o contato com o meio, os outros e suas influências culturais são fundamentais para que haja a possibilidade do indivíduo se desenvolver de uma forma saudável e próspera (Vygotsky, 2000).

Nesse sentido, a psicologia de Lev Semionovich Vygotsky (1986-1934) apresenta alguns conceitos imprescindíveis para o entendimento da função do brincar no desenvolvimento infantil, como a mediação, o instrumento e a ZDP. A partir desses termos, é possível entender como determinadas práticas lúdicas podem auxiliar na atividade do brincar para o processo de desenvolvimento infantil.

A mediação é um termo da psicologia histórico-cultural, que nos permite compreender que a nossa relação com o mundo não é direta. Assim, necessita-se de um elo intermediário que se estabeleça entre o mundo e a nossa experiência nele, dando a possibilidade de construir sentidos e significados, bem como amplia a consciência sobre a realidade. Os instrumentos, por sua vez, são os objetos que funcionam como mediadores entre o indivíduo e a realidade. Sendo, portanto, dividido em materiais e simbólicos, essas ferramentas auxiliam na interação do sujeito com o mundo, facilitando sua compreensão sobre a realidade. A ZDP, é um conceito central na psicologia histórico-cultural, pois representa o espaço entre a capacidade atual de um indivíduo e o que ele pode alcançar com a mediação, seja de um professor, colega ou qualquer outro suporte. Assim, esse conceito é essencial para a aprendizagem, pois desafia os indivíduos para além de aspectos já assimilados. Dado que com o contato e a ajuda do outro, temos a possibilidade de nos transformar (Vygotsky, 2000; Vygotsky, 2003; Vygotsky, 2005).

Nessa perspectiva, exemplificado esses pormenores, pode-se apresentar estratégias lúdicas para auxiliar no desenvolvimento infantil. Com intuito de estimular aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos nas crianças.

Evangelista e Ramos (2015) trazem os jogos e brincadeiras como elementos lúdicos capazes de promover o desenvolvimento infantil saudável. Os autores abordam jogos de regras, de fazer de conta, de orientação temporal, bem como jogos sensório-motores, cooperativos e de construção. Eles trazem esses mecanismos como importante porque dão a possibilidade de estimular o pensamento lógico e a socialização, permitem que a criança experimente papéis sociais e expresse emoções, desenvolvam a coordenação motora, lateralidade e percepção espacial, trabalhem ritmo e percepção do tempo, estimulem habilidades motoras e cognitivas, além de fomentar a cooperação e o trabalho em equipe.

Nascimento e Barros (2016), apontam a arte como uma estratégia lúdica para estimular a criatividade, o pensamento crítico, bem como o desenvolvimento de aspectos cognitivos e motores. Dado que a música, pintura, a massinha de modelar, o desenho, dentre outros elementos artísticos podem auxiliar a criança durante esse processo.

Vale (2019) Também menciona a contação de história e o teatro com bonecos como uma importante ferramenta para a imaginação infantil, bem como o estímulo à comunicação, o vocabulário e a expressão emocional.

Freire (2024) e Martins e Neves (2020) trazem as atividades ao ar livre como ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento infantil, na medida em que estimulam aspectos motores, como pular, equilibrar, rastejar. Além de outras atividades, como a

jardinagem, que fortalece a paciência, o cuidado e a responsabilidade, que contribuem para um desenvolvimento infantil saudável.

Desta forma, fica evidente que cada uma das práticas mencionadas desempenha um papel essencial de mediação e no desenvolvimento infantil. Elas atuam como pontes entre a criança e o mundo, proporcionando experiências enriquecedoras por meio de diferentes instrumentos, como lápis de cor, massinha de modelar, jogos de tabuleiro, corda e pá de jardinagem. Esses elementos não apenas estimulam a criatividade e a economia motora, mas também favorecem a interação social, permitindo que a criança aprenda com o outro e avance em seu processo de maturação. Além disso, ao enfrentar desafios e explorar novas possibilidades, ela amplia suas habilidades e adquire novos conhecimentos. Afinal, é no brincar que a criança se descobre, interpreta o mundo e constrói sua compreensão da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo evidenciar a importância do brincar e seu caráter lúdico no desenvolvimento integral da criança. Através da brincadeira, ela pode aprimorar suas capacidades motoras, sociais e emocionais, aspectos que não se manifestam isoladamente, mas sim de forma interligada, em uma dinâmica de interação complexa e simultânea. Dessa maneira, o brincar se configura como um elemento essencial da identidade cultural infantil.

Além disso, buscou-se demonstrar que a infância é uma fase de desenvolvimento marcada por características próprias, singularidades e perspectivas diversas, que ampliam as formas de ser e existir da criança. Nesse contexto, o termo “infâncias” se mostra mais adequado para abarcar essa pluralidade, uma vez que cada sociedade constrói sua própria concepção sobre esse aspecto.

O brincar, além de seu valor intrínseco, é um direito fundamental da criança, assegurado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, no artigo 16, inciso IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa legislação reconhece o brincar como um recurso essencial para um desenvolvimento saudável, que garante qualidade de vida e bem-estar à criança.

Dessa forma, é fundamental considerar e valorizar as estratégias lúdicas aplicáveis ao público infantil, pois elas favorecem o acolhimento, o autocuidado e a promoção da saúde. O brincar, portanto, não deve ser visto apenas como um momento de lazer, diversão ou recreação, mas como uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades infantis e a compreensão da própria realidade pela criança.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos destinam-se aos organizadores do III EDUCARE — Congresso Internacional sobre Educação que concederam a oportunidade de apresentar publicamente essas reflexões, bem como um espaço para divulgá-las. Além disso, a Universidade Estadual do Ceará (UECE), bem como os professores de Psicologia da referida instituição, pois foram capazes de proporcionar um curso que permite sermos mais empáticos e ter um olhar mais compreensível para questões complexas e profundas da psique humana.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BORBA, Angela Meyer; LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Infância [verbet], 2019. Disponível em: <
<https://periodicos.uff.br/sededeler/article/download/28875/16738/99501> > Acesso em: 01 mar.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm . Acesso em: 1 mar. 2025.

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

DE SOUSA, Maylla Monnik Rodrigues Chaveiro; MINELLA, Luzinete Simões. Infâncias Decoloniais, Interseccionalidades e Desobediências Epistêmicas. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 7, n. 1, p. 99-117, 2021.

EVANGELISTA, Célia Cristina Camilo Mota; RAMOS, Marcos Lupércio. Jogos, brinquedos e brincadeiras: a importância para o desenvolvimento infantil. In: **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207. 2015. p. 17-29.

FAETI, P. V.; CALSA, G. C. Jogo, competição e cooperação: articulando saberes. In: ANDRADE, D. F. et al. **Educação do século XXI – Ludicidade**. Belo Horizonte: Poison, 2019.

FREIRE, Juliana Araujo Klein. Relação entre brincadeiras ao ar livre e desenvolvimento motor infantil. **Revista SL Educacional**, v. 6, n. 05, p. 205, 2024.

GHEROVICI, Patricia. A infância não é coisa de crianças. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 4, n. 6, p. 18-27, jul. 1999 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281999000100003&lng=pt&nrm=iso> . acessos em 01 mar. 2025.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. **Psicologia da Educação**, n. 25, 2007. KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Pulo: Cortez, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KUHN, Martin; ARENHART, Livio Osvaldo; SALVA, Sueli. Decolonialidade e educação infantil: para pensar uma pedagogia da infância. **Educar em Revista**, v. 40, p. e87423, 2024. MARTINS, Carla; NEVES, Ivone. Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um Estudo de Caso. **Revista Liberato: Educação, Ciência e Tecnologia**, p. 121-130, 2020.

NASCIMENTO, Francielle Pereira; BARROS, Marta Silene Ferreira. Leitura e Arte na Educação Infantil: possibilidade para aprendizagem e desenvolvimento da criança. **Linha Mestra**, v. 10, n. 30, p. 823-827, 2016.

PEREIRA, Danilo Cesar; SILVA, Daniel de Souza . A importância do brincar para o desenvolvimento da criança. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 21, n. 1, 2021. SALVA, Sueli; SCHÜTZ, Litiéli Wollmann; MATTOS, Renan Santos. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. **Cadernos de gênero e diversidade**, v. 7, n. 1, p. 160-178, 2021.

SANTOS, M. J. S. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Campus Senador Helvídio Nunes de Barros TCC. **A Importância do Lúdico para o Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil.** Publicado em: 2013. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/picos/arquivos/files/Monografia.pdf>. Acesso em: 01/03/2025.

SILVA, Alda Auxiliadora Melo; DUARTE, Daniele Marques Araújo de Souza; RODRIGUES, Rosângela Aparecida. A importância do brincar na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 6, p. 1582-1595, 2022.

RAMINHO, Edney Gomes; GONÇALVES, Maria Célia da Silva. Infância e criança como construção social: cenários, avanços e prospectos. **Direito em Revista-ISSN 2178-0390**, v. 8, n. 8, p. 14-21, 2023.

VALE, Flavia Janiaski. O teatro na educação infantil mediado pela contação de história. **Travessias**, v. 13, n. 1, p. 135-154, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Construção do pensamento e linguagem: as raízes genéticas do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Desenvolvimento da percepção e da atenção.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem: um estudo experimental da formação de conceitos.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes 2005.

VIGOTSKI, L. S. V. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Tradução: Zoia Prestes; Tradução: Elizabeth Elizabeth Tunes; Tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E papers, 2018. p. 176.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 92, p. 62-69, 1995.

A IMPORTÂNCIA DO OBJETO TRANSICIONAL NA ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS À ESCOLA INFANTIL

Rodrigo Octávio Urban Bernardes de Menezes

Uma importante contribuição para o entendimento da psicologia do desenvolvimento e estudo da infância humana está na compreensão do objeto transicional e o papel que ele desempenha na construção da personalidade do indivíduo. Também conhecido como objeto de transição, refere-se a um objeto inanimado, que auxilia a criança a lidar com a ausência da família de forma menos abrupta ou traumática. Utilizando-se de pesquisa bibliográfica, ressalta-se a importância de sua utilização, mormente em tempos contemporâneos, de exigências sociais e culturais mais imperativas e céleres. Além da importância no âmbito familiar, não se descartam os benefícios que o uso de tal objeto acarreta para a integração das crianças no ambiente escolar, diminuindo a ansiedade e promovendo a integração dos alunos, fomentando uma educação mais humanizada.

Palavras-chave: Objeto transicional. Infância. Desenvolvimento.

R.O.U.B. MENEZES, (). UFMG. Belo Horizonte, MG, Brasil.
roubm1@gmail.com.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O objeto transicional possui um papel de destaque para o desenvolvimento humano, e é frequentemente encontrado na primeira infância. Embora algumas crianças preterirem tal instrumento, não se pode olvidar que a sua função simbólica é de máxima importância para aqueles que demandam pelo objeto.

Importante salientar que a primeira infância é uma etapa decisiva para o desenvolvimento de habilidades que permitirão a criança lidar com sentimentos, temperamentos e comportamentos futuros, na vida adulta. A criança aprende, ainda antes de completar um ano de vida, a iniciar a vivência de seus sentimentos, a relação com o meio ambiente, a separação dos seus pais e demais figuras de apego, a perceber respostas a comportamentos, começando a desenvolver, de forma ainda incipiente, a sua individualidade.

Neste momento pode ocorrer uma ruptura com o adulto responsável por sua criação, situação que gera insegurança e ansiedade para a criança. Mormente quando o adulto se ocupa de outras atividades cotidianas que não envolvam o cuidar do bebê. Assim, a criança recorre a um objeto, chamado objeto transicional ou de transição, para confortar-se diante do afastamento do adulto responsável, situação que gera ansiedade e angústia no bebê. Tal objeto pode ser um brinquedo, uma fralda, um pano, por exemplo. Portanto, sua importância para uma infância emocionalmente saudável e, conseqüentemente, para a formação de um adulto mais seguro e confiante é evidente.

É importante informar que a presença do objeto transicional não é essencial para todos os bebês. Algumas crianças conseguem lidar com os sentimentos de separação de forma confortável, sem a necessidade do objeto que substitui a presença do responsável. Cada indivíduo lida com o assunto de forma pessoal e individualizada. A ausência do objeto não resulta necessariamente em prejuízo do desenvolvimento do sujeito ou em conseqüências relacionadas à saúde mental, da criança ou do adulto que virá a ser.

Não obstante, o apoio do objeto pode se mostrar de imensa utilidade para inclusão de crianças em centros de educação. Este período inicial da criança na instituição é necessário para adequação à nova rotina escolar, situação que resulta em ansiedade e estresse. O uso do objeto resulta em uma situação de apego, calma e tranquilidade para os novos alunos, auxiliando-os a atravessar os primeiros estágios de adaptação ao novo ambiente.

DESENVOLVIMENTO

A teoria mais aceita sobre objeto transicional foi elaborada pelo psicanalista e pediatra britânico Donald W. Winnicott. Segundo o teórico, na primeira infância o bebê não tem consciência de sua individualidade. Ele e o seu responsável (geralmente a mãe) são considerados um só, visto que este supre todas as necessidades do recém-nascido. Ao chorar ele percebe que um adulto lhe acolhe, lhe alimenta, lhe conforta, e resolve as suas queixas de forma imediata.

A partir dessa interação, o bebê começa a explorar o mundo externo por meio do olhar e cuidados do seu responsável. Contudo, conforme seu desenvolvimento avança, a criança passa a formar uma consciência de individualidade separada da figura de seu cuidador. Esse processo ocorre especialmente porque o adulto tem outras responsabilidades e atividades, tanto necessárias quanto recreativas, além de cuidar do bebê. Essa transição pode ocasionar situações de angústia e ansiedade para a criança.

Neste momento se faz premente e imperativa a utilização do objeto transicional. Ele conforta e representa uma companhia para a criança, para que ela não se sinta

abandonada. É um objeto substituto em materialidade do responsável, que não pode se fixar ao bebê, sendo mesmo salutar o seu afastamento progressivo. Assim:

O objeto transicional representa a passagem do bebê de um estado em que está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado (Vocaro, Lucero, 2015, P. 24).

Desta forma, a situação em que o bebê e o seu cuidador (geralmente a mãe) eram um só, se desestabiliza. A criança começa a perceber que não possui todos os seus desejos atendidos de imediato, que o adulto não se encontra à disposição absoluta. Criança e bebê se individualizam, ainda de forma incipiente, mas já resultando em conflitos para a criança.

Uma definição do próprio Winnicott, e que se mantém hodierna apesar da data da sua publicação, é a seguinte:

Não é o objeto, naturalmente, que é transicional. Ele representa a transição do bebê de um estado em que este está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado (Winnicott, 1975, p.30).

Além de promover desenvolvimento social, autonomia e altruísmo na infância, o objeto transicional ajuda a criança diante da ansiedade e conflitos emocionais causados pela separação. Na primeira infância, a criança constrói sua identidade e enfrenta frustração e sentimento de abandono. Antes atendida em todos os seus desejos, ela cria um vínculo com o responsável, geralmente a mãe, que lhe oferece acolhimento e alívio. A lei também contribui, garantindo a licença-maternidade para fortalecer esse vínculo.

Importante destacar que esta conexão não individualizada é benéfica e essencial no desenvolvimento regular do ser humano, e deve ser estimulada e protegida, fomentando o cuidado e carinho com o bebê. Não obstante, a separação é natural, e decorre da jornada vivencial. O que se deve perseguir é que seja feita de forma natural, e de maneira a ajudar a criança a lidar com esta cisão e separação. Destarte, a relevância do objeto transicional neste momento, quando o infante ainda não sabe nomear e nem expressar os seus próprios sentimentos. Evita-se, desta forma, maiores conflitos emocionais e consequências adversas para a relação da criança com os seus próprios sentimentos.

Ainda, não se pode olvidar que a presença do objeto resulta em sensação de conforto para o bebê. O bem tem a função de proteção, de guarda e cuidado. A existência substitui a presença do ente cuidador, e gera na criança um sentimento de companhia e pertencimento.

O artefato desempenha um papel importante na formação das relações da criança com o mundo exterior. Inicialmente, a percepção do mundo é mediada pelos sentidos do cuidador, geralmente a mãe. A absorção dos estímulos ocorre através da filtragem pela percepção materna. Com a separação natural e essencial, a criança começa a desenvolver sua própria concepção do mundo exterior. Ela deixa de ser uma unidade com o cuidador e passa a formar sua identidade própria, especialmente em relação à absorção dos estímulos, embora ainda não tenha total autonomia.

E o objeto transicional tem papel significativo nesta transição, já que permite uma relação da própria criança, mesmo que mediata pelo artefato, com o mundo externo. Não mais a absorção se faz pela percepção materna, mas sim proporciona à criança a oportunidade de absorção dos estímulos do mundo exterior. Mesmo que não o faça, a princípio, diretamente, necessitando da presença e intermediação do objeto, já se destaca da imperatividade da percepção materna, ou seja, de outra subjetividade.

Neste contexto, o objeto que conforta a criança em situações de ansiedade devido à separação pode ser utilizado como uma ferramenta eficaz para a adaptação do aluno ao ambiente escolar. A inserção da criança em um local até então desconhecido, juntamente com a ausência abrupta da mãe ou responsável, pode gerar conflitos emocionais. Esse é frequentemente o afastamento mais prolongado e significativo entre a criança e a mãe durante a primeira infância.

Importância destacada pelo novo papel do ambiente escolar, focado no aluno, e que vai além da educação formal, preocupado em desenvolver a autonomia e identidade das crianças, e sua relação com o social. É um novo conceito, que valoriza o papel da criança na comunidade e o cuidado de toda a sociedade com seu desenvolvimento. Assim, pode-se caracterizar a nova escola:

Deve, antes de mais nada, ser uma escola para a criança (e não para o adulto, como há muito vem sendo), onde se procura trabalhar o desenvolvimento de sua autonomia, identidade, competência, responsabilidade e aprendizagem (aguçar a curiosidade, despertar o gosto pela aprendizagem e o prazer da descoberta, e incentivar a atitude criativa) (Gentil, 2008, p. 18).

É de alta relevância o uso de tal artefato no período de adaptação escolar, situação angustiante para as crianças, mas que pode ter o desconforto mitigado com o uso correto do objeto de transição, tornando-se essencial para o desenvolvimento do aluno durante todo o resto da sua jornada na escola.

O objeto transicional relaciona-se com a materialidade, com a presença do objeto, permitindo um acréscimo de função à sua existência e importância no desenvolvimento.

O conceito de objeto transicional inaugura um campo de investigação sobre a materialidade, na clínica e na observação psicanalítica. Antes de Winnicott, a concepção corrente era a de que o valor clínico do objeto material seria o de possibilitar o acesso às projeções, às descargas pulsionais ou às fantasias inconscientes do paciente (Migliorini, Freitas, 2018, p. 101).

Portanto, o objeto assume papel fundamental na separação do bebê do seu responsável e constituição da autonomia inicial da criança. Segundo Mendes (2015, p. 138): “O objeto transicional seria a primeira possessão não eu do bebê, interface entre seu estado fusionado à mãe (ambiente materno) e sua separação dela”.

É importante ressaltar que a escolha do objeto deve ser feita pela própria criança, sendo seu uso de caráter absoluto. O valor emocional associado ao objeto é construído pelo bebê, independentemente da opinião dos pais. Não se trata de qualquer objeto ou de algo que agrade à figura materna ou ao responsável. O objeto não pode ser imposto à criança por meio de um presente dado por um parente ou de algo que tenha tido significado para os pais. A escolha é inteiramente baseada na decisão individual da criança, que atribuirá o valor sentimental ao objeto. Assim, o objeto escolhido pode ser uma fralda, um cobertor, um bichinho de pelúcia, um brinquedo específico ou algo semelhante.

A opção do objeto pela criança deve ser respeitada e acolhida no ambiente escolar, pelos seus agentes. Não se deve sugerir a substituição do objeto, ou menosprezá-lo, em detrimento de outros artefatos que costumam existir na escola ou local de aprendizagem, sob pretexto de serem mais educativos ou pedagógicos. O objeto é uma escolha exclusiva da criança.

Não se relaciona ao primeiro brinquedo ou objeto que a criança obteve, ou que esteja relacionado a uma situação de forte sentimento ou emoções relacionadas aos pais. A escolha é prerrogativa exclusiva da criança, e deve ser respeitada. Desta forma, a

escolha de um bichinho de pelúcia em piores condições de conservação em detrimento de um novo, deve ser acolhida pelos pais. Ele nunca deve ser alterado, a menos que seja pela própria criança. Assim, admoesta Salomonde (1981, p. 7): “J. chupava o braço de seu ursinho com tanta frequência que o rasgara, assim com o objeto já estava sem olhos, boca, etc”.

O objeto é aquele escolhido pela criança, não importa a sua condição. A alteração de alguma de suas características resulta em estranhamento do objeto, e falta de segurança da criança. Alguns cuidados de conservação e higiene devem ser aplicados aos objetos, mas evitando sempre alterar a sua constituição essencial. E deixar que a criança lide com o objeto como deseja, constituindo a sua própria adaptação, sem obrigação dos responsáveis.

A mãe de J. teve que lavar seu ursinho por J. ter vomitado nele. Em consequência disso, J. passou dois dias triste e longe do ursinho. Ele o olhava como que o reconhecendo, mas achando-o diferente. Era o braço do urso que J. chupava que havia secado e sem o seu odor característico. Depois de dois dias, ele retornou ao urso. Mas somente após mais ou menos dez foi que J. voltou a chupá-lo outra vez (Salomonde, 1981, p. 8).

A escolha ou abandono de um objeto deve ser feita pela própria criança, sem a influência dos pais ou responsáveis. Mesmo que a escolha de um objeto em vez de outro possa parecer ilógica para os adultos, não é recomendável forçar ou obrigar a substituição.

É comum que a criança tenha mais de um objeto transicional ao mesmo tempo. Desde que esses objetos cumpram o papel de confortar e ajudar o bebê com a angústia da separação, e sejam respeitados pelos responsáveis, não há problemas em usar dois ou mais objetos, separados ou simultaneamente.

Tal fato encontra similaridade na escola. É possível que a criança adote dois ou mais artefatos no ambiente educacional, ou que traga o seu objeto escolhido em casa para a escola, em convivência com outro objeto neste local.

O objeto é a coisa material em si, que representa o subjetivo. Através da “coisa”, a criança é capaz de elaborar a sua relação com o exterior e com o mundo que a cerca. O sentimento até então incompreendido é transfigurado em uma relação concreta com o exterior. E o objeto adquire uma função precípua nas situações de estresse enfrentadas pela criança. Neste patamar, pode-se destacar a sua relevância no ambiente escolar, mormente diante de um ambiente, a princípio, desconhecido pela criança em estágio de adaptação. Sobre, o relato de uma criança na escola:

O Leo era uma pessoa que necessitava de algum objeto concreto (talvez esse tivesse sido apresentado pela mãe durante a sua infância), para que conseguisse obter satisfação em estar em um local que ele não compreendia. Fazia assim a transição do seu brinquedo para o meio, onde através dele conseguia extravasar aquilo que estava dentro de si para o exterior à sua volta, que no caso era a escola. [...] Porém, é importante dizer que o objeto transicional não é um objeto interno (por sua vez é um conceito mental) e sim uma posseção (Silveira, 2009, p. 21).

Imperativo informar que o objeto transicional é abandonado com o passar do tempo e desenvolvimento regular da criança. A situação de estresse e angústia é resolvida e o infante aprende a lidar com a separação, e a construção do próprio individualismo. O afastamento do objeto é regularmente salutar, e implica na construção do “eu” e desenvolvimento de características de convívio social. Em oposição, o apego ao objeto pode travestir-se de fetiche, quando não existe o abandono do seu uso após a fruição do seu papel. Até mesmo o seu uso para adequação ao ambiente escolar é mitigado com o

passar do tempo e desenvolvimento de um ambiente acolhedor na escola, quando a criança começa a se sentir mais confortável. Neste sentido:

Isso aproxima o fetiche do objeto transicional da infância, pois este normalmente desempenha um papel importante no estabelecimento da relação com o mundo externo e nas relações objetais – mas com uma diferença fundamental: o objeto transicional é abandonado com o advento da genitalidade, o que não ocorre com o fetiche (Celeri *et al*, 2008, p. 65).

Dessa forma, é essencial que tanto os responsáveis no ambiente familiar quanto os educadores no ambiente escolar monitorem a conexão e o desprendimento da criança em relação ao objeto transicional. Cada indivíduo possui suas próprias características e ritmo de desenvolvimento. Em geral, o uso do objeto transicional ocorre até aproximadamente os cinco anos de idade, contudo, é imperativo compreender o desenvolvimento individual, levando em consideração suas particularidades, para evitar avaliações rigorosas ou punitivas de um processo de desenvolvimento que pode ser satisfatório.

Neste sentido, também pode ocorrer uma renúncia familiar ao objeto, imperativa, por conta de cobranças sociais. Assim:

Em algumas outras pessoas existe a permissão do objeto, mas este é retirado bruscamente, isto é, repentinamente, por estar sujo, ou achar que a criança já está "crescida", interrompendo, assim, o processo de adaptação da criança através do objeto transicional (Salomonde, 1981, p. 10).

Uma família desestruturada pode resultar em situação de maior angústia e estresse para a criança, que fará uso do objeto como materialidade de conforto e carinho, por um período maior. A separação do objeto é prerrogativa da criança, e somente ela pode ditar quando tal fato deve ocorrer, sob pena de resultados prejudiciais para o desenvolvimento.

O processo de desapego deve ser conduzido gradualmente e explicado pelo responsável, respeitando os tempos e sentimentos da criança. A separação abrupta impede que a criança verbalize e demonstre seus sentimentos, previamente expressos por meio do objeto. O abandono do objeto ocorrerá naturalmente pela própria criança ou pode ser levemente incentivado pelos responsáveis, diminuindo seu uso progressivamente em situações específicas, enquanto se dialoga com a criança sobre seus sentimentos e sua gestão emocional.

Situação que pode ser aplicada ao ambiente escolar. Caso a escola seja um local de angústia para a criança, é comum que o objeto transicional faça parte de sua rotina por um período prolongado. A instituição, incluindo professores e funcionários, não deve forçar a criança a abandonar o objeto, para evitar criar um ambiente imperativo e desconfortável. O momento deve ser escolhido pelo aluno e ocorrer de maneira natural, sem imposições.

Destaque-se que o papel do objeto transicional na infância tem repercussões por toda a vida do indivíduo. Influencia diretamente na questão de dependência /independência e construção da alteridade.

É importante, portanto, ter em mente que tal processo se inicia no bebê, mas não se esgota inteiramente nem mesmo na vida adulta dita madura ou saudável, conceitos esses que, grosso modo, se equivalem na teoria desenvolvimentista de Winnicott (Mendes, 2015, p. 138)

Portanto, o uso que se faz dos objetos, iniciado na infância, perdura com seus efeitos até a vida adulta, mormente como o indivíduo lida com a questão social.

E ainda, é relevante e bastante significativo, em complementariedade, destacar a perseverança do uso do objeto transicional, então na adolescência e mesmo na vida adulta, com a integração da tecnologia na atualidade. Os dispositivos tecnológicos móveis possuem uma posição relevante e absoluta na integração social e controle de ansiedade, até mesmo no sentido de conforto e acolhimento. Neste sentido, merece destaque o uso dos *gadgets* atuais, que apesar de possuírem um significado e uma complexidade diversas do objeto descrito por Winnicott, na primeira infância, continuam com um papel essencial no desenvolvimento do indivíduo, principalmente na adolescência. Assim:

O uso mais comum dos smartphones como objeto transicional é talvez convocado enquanto defesa contra a ansiedade, sobretudo a de tipo depressivo. Não é à toa que, atualmente, um dos lugares ou situações em que observamos um dos mais expressivos graus de tensão entre as pessoas é nos aviões, que não permitem o uso da função de conectividade dos aparelhos (Mendes, 2015, p. 138).

Tal fato encontra reflexo no ambiente da escola, quando o uso de aparelhos celulares ou outros *gadgets* possuem a função de alívio da ansiedade dos alunos. Não obstante, deve ser observado se o uso do aparelho está associado à segregação ou isolamento social, condição prejudicial ao adolescente.

A utilização de objetos de transição na adaptação escolar é altamente recomendada para as crianças que demonstrem essa necessidade, pois amplia o círculo de apoio e carinho proporcionado pelo ambiente familiar para os centros educacionais. Diante da nova situação, que pode gerar ansiedade e sensação de separação, o apego ao objeto de transição oferece conforto à criança, evocando os sentimentos associados à presença materna. Tal prática resulta em menor ansiedade, redução dos episódios de choro e um tempo mais curto de adaptação ao novo ambiente escolar.

Vercelli e Negrão (2019) admoestam que o interesse pelo objeto vai se exaurindo por volta dos quatro ou cinco anos de idade, quando a criança amplia as interações sociais e consegue comunicar suas faltas através da fala. Naturalmente a criança se afasta do objeto, no ambiente familiar e mesmo no educacional, resultando em maturidade e independência. Entretanto, é importante ressaltar que esta é uma idade de referência, e o desenvolvimento da independência do objeto varia de acordo com cada criança. O processo de separação é individualizado, e cada um vai lidar com esta falta de uma maneira particular, em um momento próprio.

De maneira geral, o objeto transicional desempenha um papel importante na primeira infância, tanto no ambiente familiar quanto nos centros educacionais, com impactos significativos na autonomia, adequação ao convívio social e desenvolvimento da personalidade da criança até a fase adulta.

CONCLUSÃO

Várias foram as contribuições de Winnicott para o desenvolvimento da psicologia e psicanálise. Dentre as mais importantes destaca-se o seu estudo do objeto transicional, tido como a materialidade, através de uma “coisa”, que auxilia as crianças da primeira infância na separação do adulto cuidador, geralmente a mãe.

O objeto em questão é selecionado pela criança, independentemente de sua origem ou condição, e ocupa uma posição especial na qual a criança canaliza sua ansiedade resultante da ausência da mãe devido às ocupações com as tarefas cotidianas naturais.

Por meio deste objeto, a criança aprende a gerenciar seus sentimentos, alivia a angústia da separação e controla a ansiedade, facilitando o enfrentamento de situações sociais, a aquisição de autonomia e o desenvolvimento do respeito pelo outro. As implicações do uso do objeto transicional durante a infância exercem impacto no desenvolvimento humano, com repercussões que se estendem até a idade adulta.

Mormente durante o período de adaptação escolar, quando a criança se encontra abandonada pelos pais durante o período letivo, e em conflito com um ambiente novo e estranho, o uso do objeto é imperativo. A sua aplicação fornece uma segurança emocional para o aluno, essencial para a adequação à nova rotina escolar, além de estreitar a relação com outros sujeitos da escola, sejam professores, funcionários ou outros colegas.

É essencial destacar que a decisão de se separar do objeto deve ser tomada pela própria criança, quando ela se sentir segura para abandoná-lo. Não deve haver qualquer forma de compensação ou imposição por parte dos adultos, sejam eles pais, professores ou outros educadores no ambiente escolar, visando forçar o abandono do objeto pela criança em um momento inoportuno.

Resta lembrar que as consequências da elaboração do objeto transicional no período da infância produzem efeitos no desenvolvimento humano, com reflexos na idade adulta, e, portanto, o seu uso deve ser estimulado quando a criança solicitar.

REFERÊNCIAS

CELERI, E. H. R. V. *et al.* Paradoxo, objeto transicional e fetiche. **Revista brasileira de psicanálise**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 60-73, mar. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2008000100007&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 18 mar. 2025.

GENTIL, T. M. **Ambiente escolar infantil**. Orientador: Giorgio Giorgi Júnior, 2008. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MENDES, R. Smartphones: objeto transicional e conectividade de um novo espaço potencial. **Estudos de psicanálise**, Belo Horizonte, n. 44, p. 133-144, dez. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372015000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 mar. 2025.

MIGLIORINI, W. J. M; FREITAS, L. M. C. de. Objetos transicionais e o desenvolvimento da capacidade de incomodar. **Jornal de psicanálise**, São Paulo, v. 51, n. 95, p. 89-103, dez. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352018000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 mar. 2025.

SALAMONDE, C. de M. **A importância do objeto transicional no desenvolvimento psíquico sadio**. Dissertação (mestrado em psicologia). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, p. 87, 1981.

SILVEIRA, A. B. **O brincar como objeto transicional na humanização do outro**. Trabalho de conclusão de curso (especialização em educação especial) Faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 30, 2009.

VERCELLI, L. de C. A; NEGRÃO, T. P. A.. Um olhar sobre o período de adaptação de crianças pequenas a um centro de educação infantil e o uso de objetos transicionais. **Eccos revista científica**, São Paulo , n. 50, e13320, 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198392782019000300109&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 04 abr. 2024. <https://doi.org/10.5585/eccos.n50.13320>.

VORCARO, A; LUCERO, A. O objeto transicional de Winnicott na formação do conceito de objeto em Lacan. **Natureza humana.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 15-32, 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302015000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 mar. 2025.

WINNICOTT, Donald Woods. **Brincar e realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ABORDAGENS INTERACIONISTAS E SOCIOMATERIALISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PEDAGÓGICO

Luciana Nunes Galvão, Patrícia Maria da Silva

RESUMO: Este estudo analisa duas abordagens teóricas na Educação Infantil: a interacionista e a sociomaterialista. A primeira destaca a importância das interações entre crianças, professores e o ambiente, bem como da mediação adulta na construção do conhecimento. A segunda amplia essa visão ao incluir os materiais e os objetos como elementos ativos no processo educativo. Nessa direção, a professora-pesquisadora propõe a integração dessas abordagens na prática pedagógica, valorizando ambientes de aprendizagem ricos e diversos, em que relações sociais e materiais são planejadas com a finalidade de favorecer o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas singularidades e estimulando suas curiosidades, criatividade e participação ativa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Interacionismo. Sociomaterialidade.

L N. Galvão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6615990590992589> FIP, Patos, PB, Brasil. E-mail: galvaoluciana2022@gmail.com

P. M. Silva. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5819373528658684> PPGCI/UFPB, João Pessoa, PB, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Fui uma criança muito estimulada na escola a explorar a imaginação e a criatividade. Afinal, minhas primeiras professoras eram excelentes contadoras de histórias, e ao contá-las, cada uma tinha seus métodos. Essas lembranças são muito fortes em mim. Minha primeira escola era uma casa com mesas grandes, onde crianças de diferentes idades eram alfabetizadas. A professora, na época, era uma senhora de expressão séria, mas de coração bondoso. Toda sexta-feira, ela aparecia com um mamulengo¹, chamado Severino. Quando o colocava no colo, já nascia em nós a expectativa de uma boa história e muitas brincadeiras. Esperávamos por esse momento a semana inteira.

Depois, fui para outra escola, uma enorme, com várias salas, um grande espaço para brincadeiras. Tínhamos aulas de Educação Física e Teatro; nessas “aulas”, a brincadeira era o ponto de partida. A escola possuía um teatro e um porão abaixo dele. Havia de tudo, inclusive um baú repleto de fantasias, com adereços que aguçavam nossa imaginação. E foi em um desses momentos que me vi vestida com uma túnica azul, chapéu e bolsa de palha, cantando e dançando a música “Como dois animais”, de Alceu Valença. Essa brincadeira me levou a fazer uma apresentação no dia do aniversário da diretora.

Nesse ritmo, não parei mais. Dancei “Tico-tico² no fubá”, de Zequinha de Abreu, vestida com uma roupinha feita de papel crepom³ amarelo. Foi um sucesso. Depois, em uma peça teatral chamada “Os animais da floresta”, representei o macaco - ninguém queria ser o macaco - e amei essa brincadeira. Ganhei até um prêmio de melhor atriz: um convite para uma sorveteada na antiga Escola Técnica, em Jaguaribe. Empolgada, cheguei a ser diretora da apresentação da canção “A linda Rosa Juvenil”⁴. Durante as aulas de arte, também aprendíamos fazer bonecos com caixas de pasta de dente, caixas de sapato e outros materiais.

Seguindo para o Ensino Fundamental, também tive experiências nas aulas de Arte. Encantei-me em fazer o desenho e colorir com pontinhos⁵; colori desenhos com linha de crochê, além de outras experiências com uso de recursos materiais diversos. Em seguida, cursei a Escola Normal, a mesma escola da infância, com seu teatro que tanto me encantava. Durante o curso, também tive a oportunidade de fazer “arte” com recursos materiais diversos. Lembro-me de que a professora de Arte solicitou uma imagem humana feita com elementos

¹ O Mamulengo é a forma popular e tradicional do teatro de bonecos no Brasil. Nasceu nos interiores do Nordeste e, de lá, migrou para grandes centros e outras regiões. É chamado de Mamulengo, em Pernambuco e no Distrito Federal, mas também recebe diversos nomes pelo Brasil. É Babau, na Paraíba; João Redondo ou Calunga, no Rio Grande do Norte; e Cassimiro Coco, no Ceará, Piauí e Maranhão. Disponível em: http://www.mamulengofuzue.com.br/?page_id=7 Acesso em: 18 de maio de 2025.

² Tico-Tico no Fubá é um chorinho composto por Zequinha de Abreu, apresentado pela primeira vez em um baile na cidade de Santa Rita do Passa Quatro em 1917, com o nome de Tico-Tico no Farelo. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=quem+foi+zequinha+de+abreu> Acesso em: 18 de maio de 2025.

³ Tipo de papel rugoso, leve e com muita elasticidade. Disponível em: in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2025, <https://dicionario.priberam.org/papel%20crepom>. Acesso em 18 de maio de 2025.

⁴ Bia & Nino A Linda Rosa Juvenil – música e letra de Bia & Nino, Fortuna Músicas para Crianças, João Baracho Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=quem+comp%C3%B4s+a+m%C3%B3sica+a+linda+rosa+juvenil> Acesso em: 18 de maio de 2025.

⁵ Os pintores precursores do pontilhismo foram os franceses Georges Seurat e de Paul Victor Jules Signac. Georges Seurat (1859-1891) estudou na Escola Superior de Belas Artes, em Paris capital da França, e desde cedo descobriu o talento na pintura e a habilidade para inovar técnicas artísticas.

da natureza. Criei uma mulher com o rosto composto por folhas de cores diferentes, a fim de realçar os olhos e a boca; e o cabelo, usei a camada fibrosa do coco verde. Fiquei horas sentada, esperando que a fibra colasse na cartolina, mas o resultado ficou muito bom.

Nas aulas de Didática da Matemática, construímos materiais para suporte pedagógico, como flanelógrafos, feitos com pregas de medidas precisas e dupla utilização: de um lado, papel madeira; do outro, flanela. Muitos recursos foram elaborados tanto com riquezas de detalhes quanto de materiais.

Levei essas experiências comigo quando me tornei professora, aos 15 anos. Todas as minhas práticas envolviam materiais de apoio: uma música, um brinquedo, uma caixa ou saco surpresa, um cartaz. Usava tudo o que pudesse ilustrar o conceito que desejava, no intuito de que as crianças, os alunos e até os adultos aprendessem. Tive a oportunidade de ser professora desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Para cada aula planejada, produzia um recurso material.

Na função de coordenadora pedagógica e professora, utilizei muitas ferramentas de apoio pedagógico. Por trás de cada conceito, havia sempre um material representando aquilo que estava ensinando ou dialogando. A banca de revista era meu ambiente favorito para colher ideias. Os materiais reciclados também me inspiravam, assim como textos de jornais e livros que ainda guardo comigo. A bolsa da professora é uma marca da minha prática: há de tudo dentro dela! Aliás, são várias bolsas e, dependendo da atividade, quando ministro formação para professoras, levo até uma mala.

Na prática, como coordenadora pedagógica, também explorei materiais para dialogar com os professores. Em diversas situações, é comum que eles discutam sobre as aprendizagens não adquiridas pelos alunos de um ano para o outro. Então, era necessário demonstrar que, para um bom resultado, todos precisam ter comprometimento com o que fazem; era preciso haver interação entre eles.

Simulei, dessa maneira, a necessidade de fazermos um bolo para o lanche do encontro pedagógico. Levei os ingredientes do bolo e pedi a ajuda de todos. Os professores foram os primeiros voluntários, enquanto as professoras davam as orientações. A massa ficou pronta, foi ao forno e, na hora do lanche, todos saborearam com muito prazer o que haviam preparado.

Ao retomar a discussão, conversamos sobre o preparo do bolo. Alguns haviam comentado que não ficaria bom, pois muitos haviam mexido. Para surpresa e diversão de todos, o bolo ficou muito fofinho e saboroso. Então, fui relacionando os ingredientes aos próprios professores, pois cada um desempenhou seu papel de forma responsável, contribuindo para o êxito do resultado.

Depois, levei essa reflexão para as salas de aula: cada professora levava seu “ingrediente”, mexia, e o resultado era o bolo; os alunos, que aprendiam a partir das interações entre os professores e seus colegas. Eles deixavam de repassar conteúdos isolados e passavam a articular conhecimentos de outras disciplinas que contribuíssem para o resultado que desejavam alcançar. Esse foi um dia que o resultado superou as expectativas, e os recursos materiais tiveram sua participação como protagonistas da concepção interacionista.

Outro momento muito significativo ocorreu durante minha atuação como gestora de uma unidade de Educação Infantil, localizada na comunidade de Bebelândia, zona rural do município de Santa Rita/PB. Desde 2012, eu já exercia funções na Escola de Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da mesma localidade, atuando como

professora e supervisora educacional. Iniciei a gestão em 2017, aplicando todos os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos até então.

Foi um período desafiador, sobretudo, porque as professoras e as famílias ainda não compreendiam plenamente as legislações que amparam a Educação Infantil. Um exemplo fundamental é o artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988), que estabelece: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família." Atrelado a isso, o Estatuto da criança e do Adolescente corrobora a seguinte citação:

a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. A educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, A educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa[...] (Brasil, 1990).

Em virtude das raízes assistencialistas da Educação Infantil, muitos profissionais ainda descaracterizam a função social dessa etapa. Apesar das leis que garantem o direito das crianças, esse âmbito educacional tem enfrentado, em sua trajetória recente, inúmeros desafios para consolidar sua identidade, ainda marcada por vestígios da antiga concepção assistencialista. Essa herança histórica contrasta com o que propõe o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que destaca como finalidade o "desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Com o objetivo de reforçar o papel da Educação Infantil e assegurar o direito das crianças à infância, foram instituídas leis que reconhecem suas especificidades e procuram superar práticas antiquadas que limitam sua autonomia. Nesse contexto, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem o brincar como linguagem própria da infância. A ludicidade é compreendida como um direito fundamental, além de ser um meio privilegiado de expressão, aprendizagem e interação. As DCNEI destacam que "as interações e brincadeiras" são os dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas, valorizando a conexão das crianças com o mundo material e simbólico.

Para que as famílias e os profissionais que atuavam na Unidade de Educação Infantil, sob minha gestão, compreendessem melhor esse papel, foram realizadas reuniões bimestrais com o objetivo de apresentar a função da Educação Infantil, desvinculando-a da concepção tradicional e escolarizante de outrora. Era necessário reconhecer as práticas realizadas no contexto das DCNEI, que têm por "objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil" (DCNEI, p. 13). Além disso, ela apresenta a definição de criança ao dizer

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, p. 14).

Esse conceito reafirma o papel educacional da Educação Infantil, uma vez que sua observância apresenta a criança como "centro do planejamento" e desvincula a ação assistencialista praticada antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Lei nº 9.394/96), a qual institui a integração entre educação e cuidado na mesma Unidade de Educação Infantil. No entanto, essa concepção ainda persiste nas práticas cotidianas de muitas creches.

Como consequência, as ações educativas permanecem fortemente centradas em atividades como higiene, alimentação e cuidados básicos, em detrimento das brincadeiras, que, na maioria das vezes, não são valorizadas como parte significativa da rotina infantil. Diante disso, têm sido promovidos diversos estudos e formações continuadas com o objetivo de fortalecer práticas pedagógicas mais qualificadas nas Unidades de Educação Infantil.

Nesse sentido, autores como Kishimoto (2002), Vygotsky (2007) e Piaget (1978) têm contribuído de maneira significativa para a compreensão do papel do brincar, do jogo e dos brinquedos no desenvolvimento cognitivo e na formação subjetiva das crianças. Desde a aprovação das DCNEI, têm sido firmadas parcerias com as Universidades Federais para oferecer formações continuadas sob a perspectiva do cuidar e educar, entendidas como ações indissociáveis. No entanto, ainda persiste o resquício da natureza assistencialista e a deturpação do eixo brincadeira, que não contempla uma abordagem baseada em experiências voltadas para o desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, a compreensão da concepção de currículo na Educação Infantil configura-se como um estudo contínuo, fundamentado em seu conceito orientador:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (DCNEI, 2010, p.12).

Com o intuito de apresentar esse conceito às profissionais da instituição e às famílias das crianças matriculadas, foi necessária uma ação sistematizada. Para isso, elaborei o projeto "Brincando também se aprende", no qual, durante as reuniões, eram realizadas vivências com as mães para que compreendessem o papel da brincadeira como eixo para a aquisição de conhecimentos. Esses conhecimentos não tinham como premissa a alfabetização, mas sim o letramento de mundo, por meio do contato com diferentes gêneros textuais e experiências com materiais diversos, favorecendo o prazer de aprender por meio da brincadeira.

Para cada vivência apresentada, seus objetivos eram discutidos com vistas às aprendizagens futuras, uma vez que o desenvolvimento cognitivo também era priorizado. Além disso, o contexto social das famílias era considerado como ponto de partida para a construção de novas e significativas aprendizagens compartilhadas.

Outro questionamento frequente das famílias referia-se às "tarefas de casa". Diante dessa demanda, levamos em consideração as vivências realizadas na unidade e a mediação das professoras, cabendo às famílias conversar com as crianças sobre os acontecimentos diários, de modo que percebessem se elas não permaneciam ociosas e se as brincadeiras possuíam intencionalidade pedagógica bem definida.

Essa noção de intencionalidade pedagógica, articulada ao debate anterior sobre a mediação das professoras e a valorização das brincadeiras, é aqui entendida como uma estratégia de ação que reflete finalidades claras sobre o papel da Educação Infantil; de que tipo de ser humano e de sociedade se quer alcançar ou reproduzir; e quais objetivos se quer atingir. Concordamos com Angotti (2014), quando destaca que essa compreensão:

Fundamenta-se na necessidade de se entender a criança de corpo inteiro, de não fragmentar em suas perspectivas e, sobretudo, no que concerne à insustentável dissociação entre sua razão e emoção, de compreendê-la e trabalhá-la na sua inteireza, integrando práticas educativas baseadas em ideário pedagógico que possa desenvolver seu potencial de elaboração e expressão comunicativa (Angotti, 2014, 25).

A experiência foi muito positiva. A relação com as famílias resultou no aumento do número de matrículas: 67 crianças em 2017, 86 em 2018, 101 em 2019 e 126 em 2020; ano em que se iniciou a pandemia. Nesse contexto, manter o contato com as famílias tornou-se essencial. Encontrávamo-nos diariamente durante a entrega dos almoços para as crianças, isso permitiu que o vínculo e a confiança no trabalho fossem preservados, mesmo diante das dificuldades daquele período.

Em 2021, fui convidada a retornar ao Departamento de Educação Infantil, dando continuidade ao trabalho, já desenvolvido na unidade, enquanto gestora. A busca por conhecimento que possibilitasse a melhoria das práticas na Educação Infantil motivou-me a concorrer a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes. Identifiquei-me com a proposta do mestrado e escolhi a Educação Infantil como campo de estudos. Inicialmente, elaborei um projeto com o tema "Intencionalidade Pedagógica na Educação Infantil: o desenvolvimento de ações com base nas DCNEI e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)". A partir desse olhar, buscava ressignificar um saber que considero já internalizado: a compreensão de que a brincadeira, o jogo e o brinquedo são mediações fundamentais para alcançar a intencionalidade pedagógica nas experiências propostas às crianças.

No decorrer dos estudos, deparei-me com uma teoria até então desconhecida. Refiz meu percurso ao conhecer a sociomaterialidade, uma abordagem teórica que compreende a inter-relação entre aspectos sociais e materiais, considerando que as práticas organizacionais e sociais emergem da conexão intrínseca entre humanos e artefatos materiais. Essa concepção dialogava com minha prática, sempre associada ao uso de recursos materiais que se adequassem ao planejamento e materializassem os conceitos ensinados, independentemente da função ou contexto em que eu atuasse.

Não foi fácil conceber a sociomaterialidade, embora minha atuação profissional já apresentasse uma relação semelhante. Era como se eu estivesse observando tudo por uma lupa: tão próxima da prática que não percebia, de forma consciente, a intrínseca relação com o material e o quanto ele promovia saberes.

A concepção sociointeracionista de Vygotsky (1978) apresenta o desenvolvimento cognitivo das crianças como decorrente da interação social e da mediação cultural. Fundamenta-se na ideia de que o aprendizado é um processo dialógico, profundamente influenciado pelo contexto social e pelas interações com os outros, especialmente com aqueles que detêm mais experiência e conhecimento. Foi a partir dessa concepção que emergiu, para mim, a imagem do jogo de futebol como prática social e material.

Refletindo sobre o passado e sua conexão com o presente, descobri a base material da minha pesquisa, que até então não havia sido concebida. Nesse período de reflexão, comecei a explorar a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1978) e a abordagem sociomaterial de Law (1994) e Latour (2012). Durante essa jornada intelectual, mergulhei em estudos sobre interações e brincadeiras, reconhecendo diversas formas de experiências vividas.

Ao longo das leituras, surgiram temas como brincadeiras, literatura infantil, o mundo do faz de conta e a organização dos espaços envolvendo crianças e adultos. Gradualmente, percebi que cada experiência envolvia interações humanas mediadas por elementos não humanos, como livros, revistas, desenhos e brinquedos variados. Esse momento foi fundamental para minha pesquisa, que passou a focar na dinâmica sociomaterial das interações entre crianças e adultos nas instituições de Educação Infantil.

A compreensão de quanto a sociomaterialidade esteve presente, de forma direta, no meu desenvolvimento humano e profissional evidenciou-se na minha estreita relação com as múltiplas linguagens, vivenciadas por meio da brincadeira e dos brinquedos, estruturados ou não, utilizados em experiências com crianças e professoras em formações continuadas. Essa percepção trouxe uma nova possibilidade de ampliar os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil por meio dos objetos presentes nos espaços das Unidades de Educação Infantil.

A teoria sociomaterialista emerge como uma perspectiva contemporânea que propõe uma reconfiguração profunda das compreensões tradicionais sobre aprendizagem, ensino e desenvolvimento humano. Ao deslocar o foco das análises centradas exclusivamente nos sujeitos humanos, essa abordagem introduz uma visão relacional e integrada, na qual, os humanos e os não humanos (materiais, objetos, espaços) co-participam na constituição dos fenômenos educacionais.

Inspirada por pensadores como Karen Barad (2007), Bruno Latour (2005) e Annemarie Mol (2002), a teoria sociomaterialista questiona dicotomias clássicas como natureza e cultura, mente e corpo, sujeito e objeto. Em vez de considerar os materiais como meros suportes da ação humana, a sociomaterialidade reconhece que eles têm agência na produção do conhecimento, ou seja, participam ativamente da constituição das experiências educativas. Como afirma Barad (2007, p. 135): "as coisas não precedem suas interações; elas emergem através das intra-ações", ou seja, as entidades se constituem mutuamente nos encontros.

Conforme Silva e Pretto (2018), é preciso descentralizar o olhar apenas para o humano e considerar o acolhimento dos elementos materiais e da interferência dos agentes não humanos. Esse pensamento, pós-humanista, refere-se a uma abordagem da contemporaneidade que acolhe os mais diversos campos das ciências humanas, apresentando o humano não como elemento privilegiado, mas como um dos elementos que, juntamente com os não humanos, precisam ser pensados de forma integrada e não fragmentada.

A abordagem pós-humanista tornou-se um tema contemporâneo em vários campos de pesquisa, abrangendo a filosofia, a política, a arte, entre outros, e certamente vem para desafiar os limites disciplinares, pois questiona os dogmas da ideologia humanista. Os pensadores pós-humanistas começam questionando o humano como uma categoria privilegiada. Eles argumentam que o binário que o Humanismo instituiu e que tem sido usado para marcar o humano como uma categoria de 'ser' separada, excepcional, distinta, privilegiada e superior do resto da vida no universo, é ilegítimo e falacioso (Silva, Pretto, 2018 p. 18).

A teoria sociomaterialista pode parecer restrita ao campo das tecnologias, embora o próprio termo, já aponte para a relação social+material, o que sugere relações mais amplas. Sua compreensão torna-se mais clara quando se observa como essa abordagem se manifesta na prática, especialmente nas interações entre humanos e não humanos

Vamos pensar no momento do soninho: algumas crianças trazem de casa uma referência social e afetiva, como uma fraldinha ou um "paninho". Esse objeto afetivo oferece aconchego e segurança, durante o período de adaptação, podendo representar a presença de pessoas da memória afetiva da criança. Muitas vezes, esse objeto permanece com a criança durante toda a permanência na instituição: dias, meses ou até anos. O "paninho", ou qualquer outro objeto de apego, não constitui uma interação entre pares, mas uma relação de afeto entre a criança e esse ator não humano, que atua como um substituto do humano, promovendo tranquilidade.

Além desse papel afetivo, as interações e experiências diversas envolvem brinquedos e objetos como papel, lápis colorido, bambolê, corda, cadeira, livro, quadro, espelho, entre outros. Esses elementos, mediados pela professora, contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, as abordagens sociomaterialistas na Educação Infantil provocam uma mudança significativa na forma como entendemos a relação entre sujeito, ambiente e aprendizagem. Ao considerar que a pedagogia não é apenas uma prática humana, mas um entrelaçamento de relações entre humanos e não humanos, os espaços, objetos, mobiliários e brinquedos passam a ser vistos como componentes ativos na composição do cotidiano escolar. Isso amplia as possibilidades de construção de currículos vivos, sensíveis e éticos, que reconhecem a potência das materialidades e da diversidade dos encontros.

A relação entre a criança e os elementos que compõem seu universo, sejam eles socioafetivos ou sejam sociomateriais, é destacada por Kishimoto como essencial no processo de desenvolvimento infantil. Em uma entrevista concedida em 2010 à Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), a autora afirma que a brincadeira representa uma dimensão fundamental para o crescimento cognitivo, afetivo, espacial, entre outros aspectos do desenvolvimento da criança.

Na mesma entrevista, Kishimoto também enfatiza a importância tanto da brincadeira quanto do brinquedo como instrumentos pedagógicos que favorecem as aprendizagens sociais. Ela aponta que esses elementos contribuem, de maneira significativa, para a organização dos espaços educativos, devendo estar adequados às especificidades de cada faixa etária. Segundo a autora, a criança deve ser reconhecida como um sujeito de direitos: “uma cidadã com direito e com direito ao brinquedo e à brincadeira, essa é a concepção de criança e de Infância dos tempos atuais” (Kishimoto, 2010).

Para exemplificar essa visão, Kishimoto descreve a interação de um bebê com um brinquedo como uma forma de exercício da autonomia. Quando o bebê, deitado, tem à sua disposição um objeto que pode tocar com as mãos ou os pés, ele realiza escolhas, movimentando-se em resposta a estímulos visuais ou táteis. Conforme ela explica:

[...] um bebezinho bebê, que está lá deitado, [...] você coloca alguma coisa que ela possa bater com o pé ou com a mão, [...] ele está tendo liberdade de com a mãozinha tocar o brinquedo, movimentar o brinquedo. [...] a criança está sendo protagonista, ela está tendo o direito de tomar decisão de mexer a mão ou de mexer o pé, ou de olhar este objeto ou olhar o outro, então você garante o direito à criança de escolher [...]. (Kishimoto, 2010).

Essa cena evidencia que o contato com o brinquedo vai além do desenvolvimento motor: promove também a autonomia da criança, que, ao escolher como brincar, atua, de forma ativa, em seu processo de aprendizagem. O brinquedo, nesse contexto, assume o papel

de mediador entre o sujeito e os estímulos do mundo material, revelando como os elementos não humanos também participam da constituição das experiências infantis.

É importante considerar, ainda, o contexto social e geográfico em que se situa a instituição de Educação Infantil analisada. Estando localizada em uma área rural, a escola está inserida em um território atravessado por referências culturais próprias, como rios, manguezais e saberes tradicionais. Esses elementos compõem um repertório de interações rico e diverso, em que brinquedos estruturados ou improvisados, como pedaços de madeira, conchas, cordas ou pedras, abrem caminhos para múltiplas formas de aprendizagem e imaginação nas experiências mediadas pelas professoras.

Esses momentos de partilha, de conhecimento, também ocorrem nas vivências para conhecer o lugar que as crianças vivem. Elas tornam-se protagonistas ao apresentar as suas ruas, suas casas, os lugares onde brincam e como vivem suas famílias. No campo, a presença das plantações de cana-de-açúcar, de milho, as plantações da agricultura familiar, a pesca, as árvores frutíferas, são referências da cultura local que precisam adentrar na instituição, fazendo com que a criança sinta o pertencimento da sua comunidade.

Um exemplo que ilustra a fala de Kishimoto são as chamadas brincadeiras livres, nas quais, as crianças ressignificam objetos cotidianos, como quando utilizam um pedaço de madeira para representar um telefone. Esse tipo de ação, mediado pela imaginação, conecta o objeto a uma função social que faz parte do universo da criança, demonstrando a potência simbólica e comunicativa presente no brincar espontâneo.

Essa abordagem também dialoga com os estudos de Bruno Latour (2005), que propõe a Teoria Ator-Rede (TAR), defendendo que todos os elementos, humanos e não humanos, devem ser tratados como actantes em uma rede de relações. Na prática pedagógica, isso implica considerar que uma criança, um brinquedo, uma superfície, a luz e os sons do ambiente estão todos envolvidos na produção de significados e experiências.

O INTERACIONISMO E A SOCIOMATERIALIDADE: REPENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O campo educacional tem sido historicamente influenciado por diversas abordagens teóricas que buscam compreender como se dão os processos de aprendizagem, desenvolvimento e constituição dos sujeitos. Duas dessas abordagens -o interacionismo e a sociomaterialidade -, embora partam de fundamentos distintos, apresentam pontos de convergência relevantes, especialmente no que se refere à ênfase nas relações, na experiência e no caráter dinâmico da construção do conhecimento.

O interacionismo, particularmente sob a ótica de Vygotsky (2007), compreende o desenvolvimento humano como um processo historicamente construído por meio da mediação social. Nesse sentido, a interação com os outros, especialmente com adultos ou parceiros mais experientes, e com os instrumentos culturais é central para a aprendizagem. Como destaca o autor: “Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual” (Vygotsky, 1991, p. 67). Essa perspectiva valoriza a linguagem, o contexto e os instrumentos como mediadores do desenvolvimento, apontando para a impossibilidade de separar o sujeito do meio em que está inserido.

Por sua vez, a sociomaterialidade, influenciada por autores como Barad (2007), Latour (2005) e Karen Barad (2003), propõe que os fenômenos, inclusive, os educativos, emergem de agenciamentos entre humanos e não humanos, ou seja, não apenas entre pessoas,

mas também entre espaços, objetos, tecnologias, sons, materiais, luz, entre outros elementos. Para Barad (2007), a realidade é constituída por intra-ações (*intra-actions*), em que os agentes não preexistem à relação, mas se tornam no próprio encontro.

A convergência entre o interacionismo e a sociomaterialidade pode ser observada, portanto, na centralidade das relações, na constituição dos sujeitos e na produção de conhecimento. Enquanto o interacionismo destaca a importância da mediação social e simbólica, em especial pela linguagem e pela cultura, a sociomaterialidade amplia essa noção ao incluir também as materialidades e os afetos como coparticipantes dos processos educativos. Ambas as abordagens rejeitam concepções individualistas e internalistas da aprendizagem, propondo que ela ocorre sempre em rede, em relação, em situação.

Outro ponto de contato está na valorização do contexto e da experiência situada. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento é inseparável do ambiente cultural e histórico da criança. Da mesma forma, a sociomaterialidade considera que os saberes e as práticas não são universais nem abstratos, mas emergem de encontros singulares em contextos específicos. Como aponta Fenwick *et al.* (2015), os ambientes educativos devem ser pensados como ecologias de aprendizagem, em que humanos e não humanos participam ativamente na co-produção dos saberes.

Além disso, ambas as abordagens reconhecem a agência distribuída nos processos educativos. No interacionismo, a criança é vista como sujeito ativo, que participa da construção do conhecimento a partir de suas interações sociais. Já na sociomaterialidade, essa agência é distribuída entre múltiplos elementos, superando a centralidade exclusiva do humano. Isso permite visibilizar o papel dos objetos, dos arranjos espaciais e das condições materiais no modo como os aprendizados se dão.

Ao aproximar o interacionismo e a sociomaterialidade, é possível construir uma compreensão mais complexa, relacional e situada da aprendizagem, que considera não apenas os aspectos sociais e culturais, mas também os materiais, afetivos e contingentes. Essa convergência oferece importantes contribuições para a reconfiguração das práticas pedagógicas, convidando educadores a atentarem-se para os múltiplos agenciamentos que constituem os cotidianos educativos.

O Interacionismo e a Construção Social do Conhecimento

O interacionismo, especialmente a vertente sócio-histórica proposta por Lev Vygotsky (2007), considera que o desenvolvimento humano é constituído nas relações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Para Vygotsky (2007), as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio da internalização das interações sociais, o que destaca a importância da mediação pedagógica e da participação ativa da criança no processo educativo.

A noção de zona de desenvolvimento proximal é central para essa abordagem, pois propõe que a aprendizagem ocorre com o auxílio de outros, adultos ou pares, em um processo colaborativo. Assim, a primeira infância é concebida como uma fase rica em potencialidades, em que o brincar, a linguagem e as interações sociais favorecem o desenvolvimento. Como aponta Oliveira (1993, p. 28), “a aprendizagem é condição para o desenvolvimento e não simplesmente consequência dele”.

Além disso, a perspectiva interacionista tem influenciado práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a escuta das crianças, o trabalho em grupo e o respeito à diversidade de

tempos e modos de aprender. Autoras como Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2002) e Maria Carmen Barbosa (2009) reforçam a importância do professor como mediador de experiências significativas que se constroem no cotidiano das instituições de educação infantil.

A Sociomaterialidade e a Potência dos Encontros

Já a teoria sociomaterialista propõe uma descentralização do sujeito humano como único agente nos processos educativos. Nessa abordagem, inspirada por autoras como Karen Barad (2007), Hillevi Lenz Taguchi (2011) e Veronica Ribeiro (2019), entende-se que os processos de aprendizagem e desenvolvimento se constituem a partir das relações entre humanos e não humanos: materiais, espaços, objetos, sons, luzes e forças atmosféricas.

A sociomaterialidade contribui para repensar o ambiente educativo como um corpo ativo que co-produz experiências. Não se trata de conceber o material como um recurso passivo, mas como parte integrante do processo educativo. Essa abordagem possibilita uma visão ampliada do brincar, das interações e da própria ideia de currículo, entendido não como um plano fixo, mas como um currículo vivo, que se constitui nas práticas e nas relações cotidianas (Rocha, 2021). Nesse sentido, a sociomaterialidade contribui para práticas pedagógicas mais abertas à imprevisibilidade, à escuta sensível e ao reconhecimento da potência criativa das crianças pequenas.

Na prática pedagógica, essa convergência pode ser vista em propostas que valorizam o brincar investigativo, a escuta das crianças, a organização cuidadosa dos espaços e a experimentação com diferentes linguagens e materiais. Como destaca Horn (2004, p. 72), “o espaço educativo, entendido como território que comunica, é ele próprio um mediador das relações e aprendizagens”.

Assim, ao articular essas duas abordagens, os educadores podem promover práticas mais integradas, éticas e estéticas, que reconhecem as crianças como sujeitos ativos em um mundo povoado de relações complexas entre pessoas, materiais e contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, a professora que usa os recursos materiais com o objetivo de promoção de conhecimento, encontrou uma fundamentação teórica para embasamento de sua prática. O que antes podia ser visto como um acessório passou a ter uma conotação de protagonismo na ação pedagógica, trazendo um conceito realista para muitos conhecimentos que em tese seriam abstratos. Um exemplo foi uma metodologia que apliquei para ensinar os elementos naturais de um vale: montanhas, morros, rios, lagos, entre os elementos. Na ilustração do livro, eu não conseguia demonstrar, a diferença de uma montanha para um morro, então levei os alunos para parte externa e propus fazermos uma maquete com areia, pedregulhos, matinhos, plantinhas que estavam disponíveis.

Imediatamente, os alunos foram a partir da imagem, materializando a gravura, quando terminaram a maquete, sentamos no chão e eles foram observando a diferença de rio para ao lago, da montanha para o morro, os diferentes relevos. Foi interessante para mim que achava a hidrografia em geografia. Essa vivência foi muito significativa para mim e para eles. Da mesma forma foi a explicação de como acontece a erupção vulcânica. Usando massinha de modelar, corante, vinagre e bicarbonato, foi possível criar uma erupção. Nas duas vivências, a compreensão só foi significativa porque o uso de recursos materiais foram os protagonistas

da metodologia aplicada e essa sempre foi a razão de em qualquer etapa de ensino, seja como coordenadora pedagógica ou supervisora escolar, usei meios materiais para conceber os conceitos.

No contexto da Educação Infantil, o uso dos recursos materiais, objetos de diferentes usos, brinquedos, elementos da natureza, enriquecem as interações sociais e materiais, sem os quais as crianças não compreenderiam diferentes texturas, sons, sabores, odores. Também não seria possível a apresentação de diferentes contextos que aparecem na literatura infantil, no seu contexto social e cultural.

Ao aproximar esses aportes do interacionismo, da sociomaterialidade e da Teoria Ator-Rede (TAR), é possível vislumbrar um horizonte teórico e prático potente para pensar a educação na primeira infância sob uma perspectiva ampliada, relacional e não dualista. Ainda que partam de pressupostos ontológicos distintos, essas abordagens convergem ao deslocar visões centradas exclusivamente no sujeito individual e ao afirmar a centralidade das relações nos processos de aprendizagem, desenvolvimento e produção de conhecimento.

A compreensão de uma bola parada é apenas um brinquedo, porém não significado em si (Silva, 2018), no entanto quando ela é usada em uma brincadeira individual, ou em grupo, um jogo de futebol, ou em uma brincadeira de roda, ou para acertar dentro de uma caixa de papelão, a bola assume significados a partir de seu uso, da performance que ela assume na brincadeira, assim como a caixa de papelão que assume a performance de uma cesta de basquete. Para cada experiência citada, houve uma intenção, o uso da bola e até mesma da caixa de papelão favoreceu para atingir seu objetivo planejado, mesmo nas brincadeiras livres, existem uma intencionalidade, possibilidades de observação e registro das observações durante esse momento que é repleto de aprendizagens.

O interacionismo sócio-histórico, com base em Vygotsky (2007), oferece uma compreensão profundamente humanista da educação, ao destacar o papel da linguagem, da cultura e da mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, enquanto a sociomaterialidade, por sua vez, radicaliza o pensamento relacional ao reconhecer que os processos educativos não são produzidos apenas por humanos, mas emergem das intra-ações entre humanos, objetos, espaços, sons, materiais e forças ambientais, oferecendo uma visão mais sensível e incorporada da educação, promovendo práticas abertas à multiplicidade, à escuta e ao acontecimento.

Nesse mesmo campo relacional, a Teoria Ator-Rede, proposta por Bruno Latour (2005), amplia a noção de agência ao propor que todos os elementos são actantes, ou seja, têm capacidade de afetar e ser afetados dentro de uma rede de relações. A TAR não se interessa por explicações causais lineares, mas por rastrear os caminhos pelos quais os efeitos se produzem nas redes heterogêneas que compõem os fenômenos sociais. No contexto educacional, isso implica uma nova forma de olhar para os cotidianos escolares, considerando as múltiplas forças em jogo na produção do currículo, das rotinas, dos comportamentos e das aprendizagens.

Ao articular essas três abordagens, reafirma-se a necessidade de uma pedagogia que vá além da dicotomia entre sujeito e objeto, natureza e cultura, teoria e prática. Uma pedagogia que considere a criança não apenas como um ser em desenvolvimento, mas como um corpo vibrátil, em constante relação com o mundo, produzindo sentidos com tudo o que a rodeia.

Portanto, ao integrar os aportes do interacionismo, da sociomaterialidade e da Teoria Ator-Rede, desenha-se uma proposta educativa mais aberta à complexidade dos processos de

formação na infância, sensível às tramas que se tecem entre sujeitos e mundos, e comprometida com a construção de práticas pedagógicas éticas, responsivas e inventivas.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 4 ed. São Paulo: Alínea, 2014.

BARAD, Karen. **Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning.** Durham: Duke University Press, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL..Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica.** Brasília. DF:MEC/SEF/DPE/COEDI, 2012.

FENWICK, T.; EDWARDS, R.; SAWCHUK, P. **Knowledge mobilization and educational research: Politics, languages and responsibilities.** New York: Routledge, 2015.

HORN, Maria da Graça S. **Educação infantil: espaços, tempos e práticas.** Petrópolis: Vozes, 2004.

LATOUR, B. **Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory.** Oxford: Oxford University Press, 2005.

LAW, John. **Organizing Modernity: Social Ordering and Social Theory.** Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

MOL, Annemarie. **The Body Multiple: Ontology in Medical Practice.** Durham: Duke University Press, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Currículo vivo: entre encontros, materialidades e acontecimentos. *In*: RIBEIRO, Veronica; GALLO, Silvio (org.). **Abordagens sociomaterialistas na educação: modos de pensar e pesquisar**. Campinas: Papirus, 2021. p. 135-150.

SILVA, Patrícia; PRETTO, Nelson; LIMA, Danilo Mota. Relações sociotécnicas do movimento escola sem partido a partir de uma análise pós-qualitativa. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.10, n. 2, p. 80 – 94, Número Temático – 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8696/4322>. Acesso em: 19 maio 2025.

TAGUCHI, Hillevi Lenz. **Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: introducing an intra-active pedagogy**. London: Routledge, 2011.

VYGOTSKY, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes** (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.


VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AMIZADE E SAUDADE NO MUNDO DA LITERATURA INFANTIL: NARRATIVAS QUE ENSINAM A SENTIR, COMPARTILHAR E VIVENCIAR AFETOS

José Flávio da Paz

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre amizade e saudade na literatura infantil, analisando obras como *Amigos* (Heine, 1990), *O menino que queria virar o vento* (Aquad, 2012) e *Caixinha de guardar o tempo* (Roscoe, 2012). Esses livros abordam afetos essenciais na formação emocional das crianças, representando simbolicamente vínculos, ausência e diversidade emocional. Com base em uma abordagem qualitativa e na análise poético-visual, discute-se o papel da literatura infantil como espaço de construção subjetiva e relacional. A amizade é vista como experiência de alteridade e compartilhamento; a saudade, como elaboração da perda e da memória. Ao tratar esses sentimentos com sensibilidade e metáforas, as obras contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, escuta e resiliência. A literatura, assim, ultrapassa sua função pedagógica, tornando-se território simbólico que ensina a sentir e conviver. O estudo destaca ainda a importância de incorporar essas leituras ao cotidiano escolar, dada sua relevância na formação ética e afetiva.

Palavras-chave: Literatura infantil. Amizade. Saudade. Educação emocional. Narrativas afetivas.

J. F. Paz (). Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Regional do Carir-PPGL/URCA. Crato, CE, Brasil.
e-mail: jfp1971@gmail.com.

© Este trabalho integra a obra: “*Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)*”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa um lugar privilegiado na formação leitora, emocional e cultural das crianças. Desde os primeiros contatos com o universo das palavras, das imagens e das histórias, os pequenos leitores são conduzidos por caminhos que entrelaçam fantasia e realidade, afetos e descobertas, contribuindo para a construção de sua subjetividade e de sua compreensão sobre o mundo. Dentro desse campo vasto e plural que é a literatura para crianças, destacam-se temas recorrentes que, mesmo tratando de aspectos do cotidiano, ganham dimensões simbólicas e poéticas: entre eles, a amizade e a saudade se evidenciam como sentimentos fundantes da experiência humana e, consequentemente, da infância.

A amizade, enquanto laço afetivo construído na convivência, no cuidado e na empatia, surge na literatura infantil como um elemento de conexão, alteridade e pertencimento. Desde os clássicos até as obras contemporâneas, observa-se a valorização das relações interpessoais entre personagens que, muitas vezes, possuem diferenças significativas, mas que, por meio do afeto e da convivência, constroem vínculos sólidos e significativos. A amizade é apresentada não apenas como uma relação idealizada, mas como um espaço de aprendizagem, partilha, escuta e acolhimento. Ao mesmo tempo, a literatura infantil também não se furta de abordar as perdas, as separações e as ausências — aspectos muitas vezes evitados no trato com as crianças, mas que são inerentes à vida e ao amadurecimento emocional. Nesse sentido, a saudade é tematizada como um sentimento complexo, que envolve memória, tempo e ausência, sendo elaborada por meio da imaginação, da sensibilidade e da linguagem simbólica.

Segundo Abramovich (1997), ao contar e ouvir histórias, as crianças constroem sentidos para suas vivências e sentimentos. A literatura, portanto, não apenas diverte ou educa, mas humaniza, como já apontava Candido (2004), ao possibilitar que os leitores reconheçam no outro e em si mesmos os dramas, os desejos e as alegrias compartilhadas da existência. Na infância, esse processo é ainda mais intenso, pois o encontro com a palavra literária pode ampliar o repertório emocional, desenvolver a empatia e favorecer a compreensão de sentimentos que, por vezes, são difíceis de nomear ou entender. A leitura literária, nesse contexto, é um campo de escuta simbólica e de ressignificação da experiência.

Além disso, é fundamental considerar que a escola e os espaços de mediação da leitura têm um papel essencial na promoção da educação emocional das crianças. Como destaca Mantoan (2003), a educação que se pretende inclusiva e integral deve reconhecer a dimensão afetiva como parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento. A literatura infantil, ao tematizar sentimentos como amizade e saudade, pode funcionar como um catalisador de experiências que promovem a escuta sensível, a reflexão ética e o diálogo entre os sujeitos. A leitura compartilhada de histórias, quando realizada de forma intencional e mediada criticamente, contribui para que os pequenos leitores desenvolvam habilidades socioemocionais importantes para a vida em sociedade, tais como o respeito, a solidariedade, a resiliência e a capacidade de lidar com frustrações e perdas.

No presente artigo, propõe-se uma análise interpretativa de obras da literatura infantil contemporânea que tematizam a amizade e a saudade como sentimentos centrais da narrativa e da construção simbólica dos personagens. São obras que trazem histórias de encontros, despedidas, lembranças e conexões afetivas que ultrapassam o plano literal e adentram o universo emocional da infância. Dentre elas, destacam-se títulos como *Amigos*, de Helme Heine (1990); *O menino que queria virar o vento*, de Pedro Kalil Auad (2012); *Caixinha de guardar o tempo*, de Alessandra Roscoe (2012); *Leo e a baleia*, de

Benji Davies (2014); Lino, de André Neves (2018), entre outras. Essas narrativas, por meio de enredos sensíveis, personagens cativantes e ilustrações que complementam poeticamente o texto, constroem pontes entre o leitor e o universo dos afetos.

A escolha dessas obras se fundamenta não apenas em seu valor estético e literário, mas também na sua relevância para o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento integral das crianças. Ao abordar temas afetivos com delicadeza e profundidade, os livros analisados neste estudo contribuem para uma educação que valoriza a escuta, o cuidado e a convivência ética. Ao mesmo tempo, revelam como a literatura infantil pode ser um instrumento potente para lidar com experiências como a perda, a solidão, o desejo de proximidade e a construção de relações verdadeiras em um mundo cada vez mais marcado por vínculos frágeis e efêmeros.

Assim, este estudo pretende refletir sobre a potência da literatura infantil como espaço simbólico de elaboração emocional, por meio da análise de como os sentimentos de amizade e saudade são construídos nas obras selecionadas. Ao fazê-lo, busca-se contribuir para a valorização da leitura literária no ambiente escolar e familiar, reafirmando seu papel na formação ética, afetiva e cidadã das crianças.

A AMIZADE NA LITERATURA INFANTIL: O VALOR DO VÍNCULO

A amizade é um dos temas mais recorrentes e significativos da literatura infantil. Presente desde as primeiras histórias contadas para crianças, ela se manifesta como experiência fundante da convivência humana, sendo atravessada por afetos, cumplicidade, conflitos e superações. A infância é, por excelência, o tempo das descobertas e dos primeiros vínculos com o outro fora do círculo familiar. É nesse contexto que a literatura desempenha um papel essencial, não apenas como ferramenta de encantamento, mas como espaço de representação simbólica de relações humanas, favorecendo a compreensão e o exercício da amizade como valor ético, emocional e social.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, as relações de amizade representam mais do que simples afinidades. Elas são experiências que estruturam o senso de pertencimento e contribuem para a constituição da identidade e da autonomia da criança. Como afirma Vygotsky (2001), o aprendizado e o desenvolvimento são processos interativos, mediados pelas relações com o outro e com o meio cultural. A amizade, nesse sentido, é um elemento mediador da socialização e da aprendizagem. A literatura, ao dar voz às experiências infantis de amizade, não apenas retrata esse universo, mas amplia o repertório afetivo das crianças, promovendo a empatia, o reconhecimento da diversidade e o cultivo de atitudes colaborativas.

Na literatura infantil contemporânea, observa-se um cuidado crescente em representar amizades plurais, que rompem com estereótipos e abordam a complexidade dos vínculos afetivos. Um exemplo notável é a obra *Amigos*, de Helme Heine (1990), que narra a história de três personagens bastante diferentes entre si — um porco, um rato e um galo — que compartilham aventuras, brincadeiras e um profundo desejo de estarem sempre juntos. A escolha de animais com características distintas reforça a ideia de que a verdadeira amizade se constrói na aceitação das diferenças e no prazer da convivência. A obra, com linguagem simples e ilustrações expressivas, transmite às crianças a mensagem de que os amigos não precisam ser iguais, mas precisam se respeitar, confiar e querer o bem um do outro.

Outro exemplo significativo é Lino, de André Neves (2018), que apresenta a amizade entre um porco de pelúcia e uma coelha luminosa chamada Lua. A história, marcada por lirismo e simbolismo, mostra como a amizade pode iluminar a vida do outro,

transformando a solidão em encantamento. A coelha Lua, com sua luz interna, representa a metáfora do afeto que aquece, acolhe e transforma. A narrativa revela como a construção de um vínculo genuíno permite a ambos os personagens expandirem seus mundos interiores, descobrirem suas potencialidades e encontrarem sentido na partilha. O livro convida o leitor a refletir sobre o poder de transformação da amizade, especialmente em contextos de invisibilidade, solidão e carência afetiva.

A literatura infantil também permite o questionamento de modelos sociais estabelecidos, ao propor relações de amizade que rompem barreiras culturais, geracionais ou de habilidades. Em *Pedro e Tina*, de Stephen Michael King (1999), por exemplo, a amizade surge entre dois personagens aparentemente opostos: Pedro, que fazia tudo “torto”, e Tina, que fazia tudo “certinho”. A diferença entre eles, no entanto, não é obstáculo para a relação, mas sim motor da descoberta e da complementaridade. A história revela, com sensibilidade, que a amizade verdadeira não exige perfeição, mas sim aceitação, apoio e capacidade de ver o outro com empatia. Ao retratar uma amizade que acolhe as limitações e valoriza as potências de cada um, a narrativa contribui para o combate a estigmas e para a valorização da diversidade na infância.

No plano pedagógico, a abordagem da amizade na literatura infantil pode ser uma ferramenta potente para o trabalho com valores como solidariedade, cooperação e resolução de conflitos. Como aponta Freire (1996), ensinar é um ato de amor, e a convivência é um espaço de aprendizagem ética e dialógica. Quando as crianças leem sobre amizades que enfrentam desafios, diferenças e afastamentos, elas também se veem confrontadas com suas próprias experiências, podendo elaborar de forma simbólica questões emocionais que vivenciam no cotidiano. Assim, as histórias infantis funcionam como espelhos e janelas: refletem o que as crianças sentem e, ao mesmo tempo, ampliam suas possibilidades de sentir e pensar o outro.

O livro *Aqui, bem perto*, de Alexandre Rampazo (2018), é exemplar nesse sentido. A amizade entre uma criança e um urso é narrada de forma poética e visual, evidenciando a intimidade construída a partir de momentos compartilhados, brincadeiras e silêncios. A figura do urso, símbolo do acolhimento e da proteção, serve como metáfora da amizade como porto seguro. A relação entre os dois é marcada pelo encantamento e pela presença, mesmo quando o urso está “longe”. A obra convida o leitor à contemplação dos pequenos gestos que constroem vínculos duradouros e à valorização da presença afetiva, tema central na educação socioemocional.

A presença das amizades também pode se dar de forma inusitada e criativa, como se vê em *Tem um dinossauro na minha banheira*, de Catalina Echeverri (2019). A amizade entre a menina Isa e o dinossauro Pierre é construída em meio a situações fantasiosas, com humor e delicadeza. A menina acolhe Pierre em sua casa, vive com ele aventuras incríveis, mesmo sabendo que a permanência dele é temporária. A história, além de valorizar o acolhimento e a confiança, prepara o leitor infantil para lidar com o fim de ciclos, com a impermanência e com o valor da presença, ainda que passageira. É uma obra que une amizade e saudade em uma mesma experiência narrativa.

É importante destacar que, na contemporaneidade, a literatura infantil também dialoga com os desafios das relações virtuais. O livro *A fabulosa máquina de amigos*, de Nick Bland (2018), apresenta um cientista que constrói uma máquina para criar amigos, mas percebe que os verdadeiros vínculos não podem ser produzidos artificialmente. Essa obra convida crianças e adultos a refletirem sobre o valor das amizades reais, da convivência e da autenticidade dos sentimentos. Em um mundo cada vez mais digitalizado e imediatista, a literatura reafirma a importância do tempo compartilhado, da escuta e do olhar atento — elementos essenciais na construção de laços afetivos verdadeiros.

Assim, a amizade na literatura infantil é muito mais do que um tema recorrente: é um campo de possibilidades simbólicas que contribui para a formação de leitores sensíveis, éticos e solidários. Ao abordar a amizade como valor e experiência, as obras analisadas oferecem às crianças repertórios afetivos que favorecem a convivência respeitosa e o reconhecimento da diversidade humana. A mediação pedagógica dessas leituras pode ampliar o diálogo com os sentimentos das crianças, proporcionando espaços de escuta, acolhimento e construção de vínculos significativos em sala de aula e na vida.

A SAUDADE NA LITERATURA: O TEMPO, A AUSÊNCIA E A MEMÓRIA

A saudade, embora frequentemente associada a experiências de dor e ausência, é também uma dimensão afetiva profunda que estrutura os vínculos humanos e participa da construção da subjetividade, inclusive na infância. Longe de ser um sentimento exclusivo dos adultos, a saudade está presente desde cedo nas vivências das crianças, especialmente diante de separações, perdas, mudanças e distanciamentos. Na literatura infantil, esse sentimento é tematizado com delicadeza, poesia e sensibilidade, permitindo que o público infantil entre em contato com a ideia de ausência e memória de forma simbólica, afetiva e, muitas vezes, reparadora.

De acordo com Benjamin (1984), a narrativa tem a capacidade de resgatar experiências e transmitir sentido às vivências humanas, ainda que estas sejam dolorosas ou difíceis de nomear. A saudade, como forma de presença da ausência, encontra na literatura um campo fértil para ser acolhida, elaborada e ressignificada. As histórias infantis que tratam da saudade permitem que as crianças reconheçam esse sentimento dentro de si, compreendam suas origens e encontrem formas de expressão e enfrentamento. Isso é particularmente relevante no processo de desenvolvimento emocional, pois favorece a construção de um vocabulário afetivo que nomeia dores, alegrias, perdas e reencontros.

Um exemplo emblemático é o livro *Caixinha de guardar o tempo*, de Alessandra Roscoe (2012), que apresenta uma narrativa sensível sobre o tempo, a saudade e a memória. A protagonista cria uma “caixinha” para guardar as lembranças que o tempo não leva: cheiros, risos, palavras e momentos vividos. A metáfora da caixinha representa o desejo infantil de conservar o que é precioso e o medo de que o tempo apague o que se ama. A história convida à reflexão sobre a finitude e a valorização das memórias afetivas. Ao lidar com o tema da perda de forma poética e simbólica, a obra propicia um espaço seguro para que as crianças dialoguem com suas próprias saudades e com as marcas do tempo em suas vidas.

Na mesma linha, a obra *Menina amarrotada*, de Aline Abreu (2013), trata da saudade como um sentimento que deixa marcas no corpo e na alma. A ausência do pai é representada por um buraco, uma falta que amarrota a menina por dentro. A narrativa, ilustrada de forma expressiva e subjetiva, aborda com profundidade o impacto emocional da ausência e o processo de elaboração do luto e da perda. A menina amarrotada, que tenta se desamassar, representa tantas crianças que precisam lidar com a ausência de figuras afetivas em seu cotidiano. Ao permitir que a criança leitora se identifique com a protagonista, a obra contribui para o reconhecimento da dor e para a construção de estratégias de resiliência.

Outro exemplo significativo é o livro *A colcha de retalhos*, de Conceição Corrêa da Silva e Nye Ribeiro (2010), que trabalha a saudade a partir das lembranças que um neto guarda da avó. A colcha, composta por tecidos variados, simboliza os fragmentos da memória e do afeto que permanecem mesmo após a partida da avó. Cada pedaço costurado representa uma história, uma emoção, um momento compartilhado. A metáfora

da colcha como preservação da memória afetiva é poderosa, pois ensina à criança que o vínculo com quem amamos pode continuar vivo mesmo na ausência física, através das lembranças e dos objetos simbólicos. O livro também enfatiza a importância das narrativas familiares e da tradição oral como formas de manter vivos os afetos e os saberes herdados.

Em *O menino que queria virar o vento*, de Pedro Kalil Auad (2012), a saudade aparece como força motriz da imaginação e do desejo de reencontro. O protagonista sente uma saudade imensa de sua avó, que está distante, e deseja se transformar no vento para poder atravessar o tempo e o espaço e encontrá-la. A metáfora do vento simboliza o desejo de presença e a mobilidade dos afetos, que, mesmo à distância, continuam a nos ligar às pessoas que amamos. O uso da imaginação como forma de enfrentamento da saudade é um recurso frequente na literatura infantil, pois permite à criança reconstruir simbolicamente a realidade e criar saídas subjetivas para o que a angustia.

A saudade, nesse contexto, não é apenas um sentimento passivo, mas pode ser transformadora. Em *Leo e a baleia*, de Benji Davies (2014), o menino Leo, solitário e triste pela ausência do pai, encontra um filhote de baleia na praia e o acolhe em casa. A relação que se constrói entre os dois transforma a tristeza do menino em afeto e cuidado. A amizade com a baleia preenche o vazio deixado pela ausência paterna, ainda que de forma temporária. A narrativa ensina que, diante da saudade, é possível encontrar novos vínculos, construir novas relações e, assim, reinventar o afeto. O final da história, marcado por despedida, reforça a ideia de que o amor também se manifesta na capacidade de deixar ir, quando necessário.

A literatura infantil também oferece ferramentas para abordar a saudade nos contextos de migração, separação familiar e mudanças de escola ou cidade — vivências comuns na infância e frequentemente marcadas por perdas afetivas. O livro *Gente que mora dentro da gente*, de Jonas Ribeiro (2015), trabalha essa dimensão afetiva ao apresentar a ideia de que cada pessoa que passa por nossa vida permanece habitando em nós. A narrativa reforça que as relações significativas deixam marcas internas que não se apagam com a distância ou com o tempo. Essa concepção amplia a compreensão da saudade como algo que, longe de ser apenas dor, é também memória viva do amor e da convivência.

Pedagogicamente, a saudade pode ser trabalhada em sala de aula como tema transversal, por meio de rodas de conversa, atividades de escrita autobiográfica, ilustrações, contação de histórias e projetos interdisciplinares. Trabalhar esse sentimento com as crianças permite desenvolver a escuta sensível, a empatia, o respeito à dor do outro e a valorização das memórias afetivas. Como destaca Mantoan (2003), a escola é espaço de humanização e precisa acolher a diversidade dos sentimentos e das experiências de vida de cada estudante. A literatura, nesse processo, cumpre papel essencial, ao possibilitar que a criança se veja representada, se expresse e elabore simbolicamente seus afetos.

Portanto, a saudade na literatura infantil não é apenas um tema, mas uma experiência estética, emocional e formativa. Ao tratar da ausência com delicadeza, os livros infantis abrem caminhos para o diálogo, o acolhimento e a escuta. Mais do que entreter, essas obras tocam o íntimo das crianças e as convidam a reconhecer que sentir saudade é também uma forma de amar. Entre o tempo, a memória e a ausência, a literatura se torna uma ponte que liga corações e histórias, transformando a dor da distância na beleza da lembrança.

AMIZADE E SAUDADE: NARRATIVAS DE ENCONTROS E DESPEDIDAS

A infância é marcada por intensas vivências emocionais que envolvem descobertas, vínculos afetivos, separações e transformações. Nesse contexto, a literatura infantil ocupa um lugar privilegiado ao tematizar e dar linguagem às emoções que permeiam os encontros e despedidas vivenciados pelas crianças. Entre os sentimentos mais potentes e entrelaçados estão a amizade e a saudade, que se revelam, nas narrativas literárias, como fios condutores da construção de sentidos sobre a convivência, o amor e o tempo.

A amizade representa, para a criança, o primeiro exercício de relação com o outro fora do ambiente familiar. É no vínculo com o amigo que surgem os primeiros pactos de confiança, solidariedade, cumplicidade e divergência. Já a saudade, por sua vez, emerge como uma resposta emocional à ausência — seja momentânea ou definitiva — daqueles com quem se compartilhou experiências significativas. Ambas se nutrem mutuamente: quanto mais significativa é a amizade, mais profunda pode ser a saudade. E quando a saudade é elaborada com ternura, ela pode resgatar e reafirmar o valor da amizade vivida.

A literatura infantil oferece ao leitor mirim um repertório simbólico para compreender e expressar esses sentimentos, por meio de histórias que envolvem despedidas, reencontros, mudanças, perdas e descobertas. Um exemplo encantador dessa dimensão é o livro *Tem um dinossauro na minha banheira*, de Catalina Echeverri (2019). A obra narra a amizade improvável entre Isa, uma menina curiosa e criativa, e Pierre, um dinossauro francês que aparece, misteriosamente, em sua banheira. A relação entre os dois se constrói sobre a base da confiança, da imaginação e da hospitalidade. Apesar de saber que Pierre não poderá ficar para sempre, Isa investe na intensidade do presente e compartilha com ele momentos mágicos. Quando chega o momento da despedida, a saudade se manifesta de maneira sutil, mas afetivamente marcante. O livro convida as crianças a compreenderem que as despedidas fazem parte da vida, mas que as boas memórias permanecem.

Outro exemplo tocante é a obra *Leo e a baleia*, de Benji Davies (2014), que retrata o encontro transformador entre um menino solitário e um filhote de baleia encalhado. Ao acolher e cuidar da baleia, Leo estabelece um vínculo profundo, que lhe oferece companhia, ternura e sentido. A amizade entre os dois preenche o vazio deixado pela ausência do pai, que está sempre trabalhando no mar. Quando chega o momento de devolver a baleia ao oceano, Leo sente a dor da separação, mas compreende que o cuidado também se expressa na capacidade de deixar partir. A saudade, nesse caso, não é apenas perda, mas também crescimento, reconhecimento do outro e maturidade emocional.

No clássico *Pedro e Tina*, de Stephen Michael King (1999), a amizade entre os protagonistas nasce das diferenças: Pedro fazia tudo torto, Tina tudo certinho. O encontro entre eles é marcado pela aceitação das particularidades de cada um, revelando a beleza da complementaridade e da empatia. O livro sugere que a verdadeira amizade não exige semelhanças, mas sim respeito mútuo, acolhimento e afeto. Embora a narrativa não enfoque diretamente a saudade, o leitor é conduzido a refletir sobre o quanto essas relações são valiosas e o quanto sua ausência seria sentida. A literatura, assim, provoca não apenas a vivência do agora, mas a imaginação do que se perderia na ausência do outro.

A obra *Aqui, bem perto*, de Alexandre Rampazo (2018), convida o leitor a um mergulho poético na intimidade de uma amizade entre uma criança e um urso. A história é tecida por gestos cotidianos e momentos lúdicos que constroem uma relação de afeto, presença e escuta. Porém, como em muitas histórias de amizade na infância, a separação se anuncia: o urso vai embora, e a saudade se instala. A narrativa se desenvolve em um tom melancólico, mas também esperançoso, ao mostrar que o que foi vivido permanece

no coração e na memória da criança. A saudade, nesse contexto, é tratada como a continuação da presença, como aquilo que fica depois que o outro se vai.

Na obra *Lino*, de André Neves (2018), a amizade entre o porquinho Lino e a coelha Lua é delineada por um lirismo singular. Lino admira a luz que Lua carrega em sua barriga — uma metáfora poética para a empatia, o carinho e o encantamento pelo outro. A amizade entre os dois ultrapassa o espaço físico e ganha contornos de afeto duradouro. Quando Lua parte, Lino sente a saudade, mas é transformado por aquilo que viveu. O autor apresenta a saudade como processo de elaboração e como parte integrante do ciclo dos encontros humanos. A ausência de Lua é sentida, mas seu brilho permanece no imaginário e no coração de Lino.

É fundamental destacar que o entrelaçamento entre amizade e saudade na literatura infantil não apenas representa experiências emocionais, mas também forma o caráter ético e afetivo da criança leitora. As narrativas que envolvem despedidas, perdas e separações ensinam que o tempo vivido com o outro é precioso e que os sentimentos não cessam com a distância. A literatura que trabalha esses temas dialoga diretamente com esse princípio, pois humaniza, sensibiliza e educa para a empatia.

Sob o ponto de vista pedagógico, histórias que abordam o entrelaçamento de amizade e saudade podem ser utilizadas em sala de aula como dispositivos de escuta, acolhimento e expressão dos sentimentos. Projetos de leitura que incentivem a produção de cartas, diários, desenhos, recontos e dramatizações podem auxiliar as crianças a elaborarem suas próprias vivências de despedida, perda ou mudança. Como defende Abramovich (1997), contar histórias é também uma forma de cuidar — e as histórias que envolvem amizade e saudade cuidam das feridas emocionais infantis com leveza e poesia.

A literatura infantil, nesse sentido, funciona como um espelho e também como janela: espelho para que a criança se reconheça em suas emoções; janela para que ela compreenda o outro, o tempo e os ciclos da vida. Amizade e saudade, quando entrelaçadas nas narrativas, criam um campo simbólico rico, no qual o leitor infantil é convidado a sentir, refletir e crescer. Os encontros e despedidas que se desenrolam nas histórias não são apenas ficções: são reflexos das vivências humanas que atravessam todas as idades.

Dessa forma, compreender a potência da literatura infantil na articulação entre amizade e saudade é reconhecer seu papel fundamental na formação socioemocional da criança. As histórias que narram o afeto e a ausência ensinam que o amor vivido não se apaga, mas se transforma, e que toda despedida carrega, em si, a memória de um encontro que valeu a pena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil é, por excelência, um território fértil para a expressão simbólica das emoções humanas, especialmente aquelas que marcam os primeiros vínculos e as primeiras perdas vividas na infância. Ao longo deste artigo, buscou-se refletir sobre como as temáticas da amizade e da saudade são entrelaçadas em obras literárias que dialogam com o universo infantil, possibilitando que as crianças compreendam, elaborem e ressignifiquem experiências emocionais muitas vezes complexas, mas profundamente humanas.

A amizade, apresentada em muitas das narrativas analisadas, surge como um elo afetivo essencial para o desenvolvimento emocional e social da criança. Nos livros *Amigos*, de Helme Heine, *Pedro e Tina*, de Stephen Michael King, e *Aqui, bem perto*, de Alexandre Rampazo, a amizade é retratada como um espaço de aprendizado mútuo, cumplicidade e respeito às diferenças. Os personagens, mesmo distintos em sua natureza ou temperamento, encontram no outro um espelho para crescer, experimentar o mundo e

construir memórias afetivas. Tais histórias ilustram como a convivência e o carinho compartilhado são fundamentais na formação ética e afetiva das infâncias.

A saudade, por sua vez, aparece como resposta à ausência daqueles com quem se estabeleceu uma relação significativa. Nas obras *Caixinha de guardar o tempo*, de Alessandra Roscoe, *Menina amarrotada*, de Aline Abreu, e *A colcha de retalhos*, de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro, a saudade é evocada por lembranças, objetos e sensações que persistem mesmo depois das separações. Nesses enredos, o tempo é um elemento central, pois é ele quem provoca a distância, mas também quem permite o amadurecimento, a memória e o acolhimento dos sentimentos. A saudade, nesses contextos, deixa de ser apenas dor e passa a ser também presença simbólica, resgate do vivido e valorização do que foi importante.

Ao observar o modo como amizade e saudade se entrelaçam em várias narrativas é possível perceber que esses sentimentos não se opõem, mas se complementam. A amizade, quando profunda e significativa, deixa marcas que resistem ao tempo e à distância. E a saudade, quando acolhida com sensibilidade, permite que a presença do outro continue viva no imaginário e no afeto de quem fica. Assim, a literatura infantil se revela como instrumento de escuta e elaboração das emoções, abrindo espaço para que as crianças aprendam a lidar com perdas, mudanças e reencontros.

Do ponto de vista pedagógico, trabalhar com livros que abordam essas temáticas pode ser uma poderosa ferramenta para desenvolver as competências socioemocionais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere à empatia, ao respeito ao outro, à valorização da diversidade e à capacidade de lidar com emoções. As histórias analisadas possibilitam que os estudantes se identifiquem com os personagens, reflitam sobre suas próprias vivências e verbalizem sentimentos que, muitas vezes, permanecem internalizados. A mediação do professor é essencial nesse processo, pois é ele quem cria um ambiente seguro e acolhedor para que a escuta, a expressão e o diálogo floresçam.

Além disso, a literatura infantil cumpre também um papel cultural e formativo, ao construir pontes entre a experiência individual da criança e os valores coletivos da convivência humana. Ao abordar a amizade e a saudade por meio de metáforas, imagens poéticas e narrativas sensíveis, os livros possibilitam que o leitor infantil compreenda que os vínculos afetivos são construídos na presença, mas também podem ser sustentados na ausência, por meio da memória, do cuidado e da imaginação.

É importante lembrar que nem todas as crianças vivenciam a amizade da mesma maneira, tampouco a saudade. Crianças em situação de luto, de separação familiar, de mudança de cidade ou de contexto social podem encontrar na literatura uma linguagem para dizer o que sentem e um espaço para ressignificar suas experiências. Nesses casos, o trabalho com a literatura pode ser terapêutico, no sentido de oferecer acolhimento simbólico e promover a elaboração de sentimentos difíceis.

Em síntese, este artigo buscou evidenciar que, ao abordar de forma entrelaçada os temas da amizade e da saudade, a literatura infantil oferece um campo fértil para o desenvolvimento integral da criança. Essas narrativas, mais do que histórias ficcionais, são experiências simbólicas que ajudam o leitor mirim a compreender o mundo, a si mesmo e aos outros. Elas educam para o afeto, para o respeito, para a empatia e para o cuidado com o outro, valores fundamentais na construção de uma sociedade mais justa, sensível e solidária.

Como desdobramento dessas reflexões, sugere-se que educadores, mediadores de leitura e pesquisadores da área da infância continuem explorando os potenciais éticos, afetivos e pedagógicos da literatura infantil. Em tempos marcados por distanciamentos, urgências e desumanizações, permitir que as crianças se aproximem de histórias que

falam de amizade e saudade é, sem dúvida, um ato de resistência amorosa e de esperança na formação de sujeitos mais humanos e sensíveis ao outro.

REFERÊNCIAS

ABREU, Aline. **Menina amarrotada**. São Paulo: Jujuba, 2013.

AUAD, Pedro Kalil. **O menino que queria virar o vento**. Ilustrações de Luisa Helena Ribeiro. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

BLAND, Nick. **A fabulosa máquina de amigos**. São Paulo: Brinque-Book, 2018.

COLÔMER, Teresa. **Leitura e aprendizagem: o livro infantil e a construção do sujeito leitor**. Porto: Porto Editora, 2008.

DAVIES, Benji. **Leo e a baleia**. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

ECHEVERRI, Catalina. **Tem um dinossauro na minha banheira**. São Paulo: Saber e Ler, 2019.

HEINE, Helme. **Amigos**. São Paulo: Ática, 1990.

KING, Stephen Michael. **Pedro e Tina**. São Paulo: Brinque-Book, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 17. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

NEVES, André. **Lino**. São Paulo: Paulinas, 2018.

PETIT, Michèle. **Literatura infantil e formação do leitor**. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMPAZO, Alexandre. **Aqui, bem perto**. São Paulo: Moderna, 2018.

RIBEIRO, Jonas. **Gente que mora dentro da gente**. Belo Horizonte: Dimensão, 2015.

ROSCOE, Alessandra. **Caixinha de guardar o tempo**. Ilustrações de Alexandre Rampazo. São Paulo: Gaivota, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: o que é?** 25. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2016.

SILVA, Conceil Corrêa da; RIBEIRO, Nye. **A colcha de retalhos**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.


VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CANÇÕES QUE ORGANIZAM: A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NAS ROTINAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Danielle Marafon, Anita Castro Silva

Resumo: A presença da música na Educação Infantil é amplamente reconhecida como um elemento potencializador do desenvolvimento integral das crianças. No entanto, apesar de seu valor formativo, observa-se que a inserção da música no cotidiano pedagógico nem sempre ocorre de maneira sistemática, intencional ou articulada às propostas curriculares. Isso levanta a seguinte problemática: como as práticas musicais têm sido efetivamente incorporadas na rotina das instituições de Educação Infantil? Neste contexto, o presente artigo apresenta uma análise sobre a inserção da música na organização da rotina pedagógica na Educação Infantil. A investigação foi conduzida com três professoras, complementada por observações realizadas em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Paranaguá-PR. A pesquisa buscou compreender de que forma as docentes integram as práticas musicais em suas metodologias diárias. Os resultados apontam para uma aplicação diversificada desse recurso. Esses achados evidenciam a necessidade da valorização da música como linguagem essencial no cotidiano da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Música. Rotina. Prática pedagógica.

D. Marafon () . Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Paranaguá, PR, Brasil.
e-mail: danielle.marafon@unespar.br

A. C. Silva () . Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Paranaguá, PR, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A organização da rotina na Educação Infantil é fundamental para garantir um ambiente acolhedor, estruturado e propício ao desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, a música surge como um recurso pedagógico importante, capaz de enriquecer as vivências diárias e tornar as transições e atividades da rotina mais fluidas, significativas e envolventes. A proposta deste estudo não é abordar a musicalização como um ensino sistematizado das regras musicais, mas evidenciar como o uso intencional da música dentro das práticas rotineiras contribui para o desenvolvimento global das crianças pequenas.

Muitos professores ainda restringem o uso da música a momentos pontuais, como o canto de músicas na fila ou durante o lanche, sem compreender plenamente o seu potencial educativo quando integrado de maneira consciente à rotina pedagógica. A música, quando incorporada de forma planejada, atua não apenas como uma ambientação agradável, mas também como um recurso que favorece a organização do tempo e do espaço, a antecipação de acontecimentos e a construção de vínculos afetivos. Ela contribui, assim, para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas, socioemocionais e psicomotoras, estimulando a curiosidade e promovendo um ambiente de aprendizagem mais lúdico e participativo.

Gonçalves, Sperandio e Moraes (2024) apontam que a música, utilizada como ferramenta pedagógica nas práticas cotidianas, impacta positivamente diversas áreas do desenvolvimento infantil, promovendo ganhos significativos no aspecto psicomotor, cognitivo, linguístico e socioafetivo. Complementando essa visão, Marafon e Maciel Neta (2024) destacam que a inserção da música em momentos variados da rotina diária favorece experiências sonoras enriquecedoras, possibilitando que a criança se aproprie desse recurso de forma natural e prazerosa.

Este artigo busca, portanto, compreender e evidenciar como as práticas docentes na Educação Infantil utilizam a música integrada às atividades da rotina, valorizando sua potência como recurso mediador na organização das práticas pedagógicas e no favorecimento do desenvolvimento integral da criança. Para isso, a pesquisa apoia-se em observações de campo e em referenciais teóricos que sustentam a importância da música no cotidiano da educação infantil, visando ampliar a compreensão de seu papel estruturante e transformador nas vivências escolares.

A MÚSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO EDUCATIVO INFANTIL

A música, entendida como a arte de organizar sons e silêncios no tempo, ultrapassa a mera estética e se apresenta como uma linguagem universal, capaz de provocar emoções, estimular sentidos e favorecer o desenvolvimento humano integral (Swanwick, 2003). É importante destacar que não se trata apenas de ouvir ou reproduzir sons, mas de vivenciar experiências musicais significativas que envolvam percepção, criação, movimento e expressão. Segundo Koellreutter (1981), a música não existe sem a ação criativa do ser humano que, ao organizar os sons do ambiente, transforma-os em expressão artística.

No contexto da Educação Infantil, a musicalização se torna uma ferramenta pedagógica singular, capaz de integrar as rotinas diárias e enriquecer as experiências das crianças. De acordo com Penna (2002), a introdução da música nas práticas cotidianas favorece não apenas o desenvolvimento da percepção auditiva, mas também aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais. Crianças que têm contato frequente com atividades musicais desenvolvem sua capacidade de atenção, memória auditiva, coordenação motora e habilidades socioemocionais, como empatia e cooperação.

Pesquisas de Ilari (2011) apontam que o envolvimento precoce com ambientes musicais contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. A música estimula áreas do cérebro relacionadas à fala e à compreensão auditiva, favorecendo a ampliação do repertório linguístico da criança e facilitando a construção de sentidos sobre o mundo que a cerca. Além disso, atividades como canções, brincadeiras rítmicas e jogos de roda potencializam a interação social e promovem vínculos afetivos no ambiente escolar.

Nesse viés, Penna (2012, p. 55) argumenta:

A música, inserida no cotidiano escolar, deve ser vivenciada pelas crianças como uma forma de expressão, comunicação e construção de sentidos. Mais do que ensinar técnicas musicais, trata-se de proporcionar experiências sonoro-musicais que favoreçam o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da capacidade de escuta, aspectos essenciais para a formação integral dos sujeitos.

Ainda segundo Ilari (2011, p. 88), “A prática musical coletiva contribui significativamente para o desenvolvimento de atitudes cooperativas, para a escuta sensível do outro e para a construção de vínculos afetivos, aspectos fundamentais para a formação de sujeitos mais sensíveis e solidários”. Não por acaso, a UNESCO (2005) reconhece a música como um direito cultural das crianças e defende sua inserção nos currículos escolares como forma de garantir experiências que promovam inclusão, diversidade cultural e desenvolvimento integral.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a importância da música no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, destacando-a como parte das experiências e práticas que favorecem o aprendizado e o desenvolvimento integral. A BNCC enfatiza que a música deve ser vivenciada de forma lúdica e significativa, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças. A interação com a música, tanto por meio de canções quanto por atividades de expressão corporal e dança, é considerada fundamental para a construção do conhecimento e para o fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais no ambiente escolar. De acordo com a BNCC, as experiências musicais também são importantes para a construção da identidade da criança e para o fortalecimento do seu pertencimento à cultura e à comunidade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) também já destacava a importância da música na educação das crianças pequenas. O documento orienta que a vivência de experiências musicais, como ouvir músicas, aprender canções, brincar de roda e participar de jogos rítmicos, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética, da expressão afetiva e da cognição. Além disso, a BNCC reforça a importância de integrar a música de forma intencional às práticas pedagógicas cotidianas, não apenas como uma atividade complementar, mas como um componente central no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Loureiro:

Atenção especial deveria ser dispensada ao ensino de música no nível da educação básica, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, pois é nessa etapa que o indivíduo estabelece e pode ser assegurada sua relação com o conhecimento, operando-o no nível cognitivo, de sensibilidade e de formação da personalidade. (2003, p.141)

Assim, fica evidente que a música, quando integrada de forma planejada às rotinas da Educação Infantil, ultrapassa a função de entretenimento para se constituir como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Como destaca Brito (2003, p. 37) “As atividades musicais, quando vivenciadas de forma lúdica e contextualizada, promovem o

desenvolvimento global da criança, possibilitando a expressão de sentimentos, a socialização, a criatividade e o aprendizado ativo”.

Portanto, integrar a música às rotinas pedagógicas diárias não apenas enriquece a experiência educativa, mas também contribui para formar sujeitos mais sensíveis, críticos e participativos em sua realidade social.

AS ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A rotina na Educação Infantil é uma categoria pedagógica estruturante que cumpre papel central na organização do tempo, nas interações sociais e no desenvolvimento integral das crianças. Muito além de uma sucessão de tarefas preestabelecidas, a rotina constitui-se como um instrumento pedagógico que oferece estabilidade, segurança emocional e estrutura ao ambiente escolar, elementos essenciais para a aprendizagem na primeira infância. Segundo Mantagute (2008), ao proporcionar a repetição e a previsibilidade das atividades, a rotina permite que a criança compreenda e antecipe os acontecimentos, o que reduz a ansiedade e reforça a sensação de pertencimento e controle sobre o espaço escolar.

Nessa mesma perspectiva, Barbosa (2007) considera a rotina como uma ferramenta didática que organiza o tempo e o espaço, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Para a autora, uma rotina bem planejada favorece não apenas o trabalho do educador, mas também o respeito ao ritmo e às necessidades específicas de cada grupo. Isso implica compreender que a rotina precisa ser flexível, permitindo ajustes e inovações, sem se restringir a uma lógica rígida e mecânica.

Além disso, como enfatiza Oliveira (2002), a rotina articula de forma indissociável o educar e o cuidar, possibilitando que as crianças aprendam tanto os conteúdos curriculares quanto competências sociais, emocionais, motoras e culturais. Essa compreensão amplia a noção de aprendizagem para além do conteúdo formal, valorizando as interações e experiências que emergem das práticas cotidianas. A roda de conversa, as atividades pedagógicas, o momento do lanche, a higiene, a brincadeira livre e as atividades extraclasse são exemplos de práticas estruturantes da rotina, cada uma com sua função pedagógica e seu potencial para o desenvolvimento integral das crianças (KISHIMOTO, 2010; ROSEMBERG, 2004; SOUZA, 2014, 2015).

Nesse contexto, é preciso refletir sobre o lugar da música na rotina da Educação Infantil: ela tem sido concebida como linguagem, expressão cultural e instrumento pedagógico autônomo, ou permanece vinculada a práticas pontuais e meramente funcionais? É perceptível, ainda hoje, a hegemonia de abordagens tradicionais nas quais a música, quase sempre limitada a canções, carece de intencionalidade pedagógica e de um conteúdo próprio. Segundo Nogueira:

[...] a música é frequentemente utilizada como instrumento disciplinador, reduzida a “musiquinhas de comando” para transições rotineiras, como formar fila, fazer silêncio ou guardar brinquedos, ou ainda como recurso mnemônico para fixação de conteúdos de outras áreas, como letras e números. (2005, p. 2)

Essa concepção também é problematizada no Parecer CNE/CEB nº 12/2013, que observa que, em muitas instituições, a música tem sido tratada como atividade pontual ou complementar, frequentemente alocada em projetos esporádicos ou utilizada como marcador temporal do cotidiano escolar (entrada, recreio, saída, festas), perdendo seu potencial como linguagem artística e cultural legítima. O documento destaca que essa prática desvaloriza a música como componente do currículo da Educação Infantil, em

desacordo com os princípios da BNCC (2017), que reconhece a importância da expressão musical no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das múltiplas linguagens.

Dessa forma, a inserção da música na rotina precisa ser repensada a partir de uma perspectiva crítica e intencional, que a compreenda como parte essencial do planejamento pedagógico. A música deve integrar os momentos estruturantes da rotina, como a roda de conversa, a atividade dirigida, a hora do lanche e a brincadeira livre, de modo significativo, respeitando os interesses das crianças e valorizando sua dimensão expressiva, sensível e cultural. Tal abordagem exige formação docente adequada, sensibilidade pedagógica e compromisso com a construção de práticas educativas que superem o uso instrumentalizado da música e reconheçam sua potência no cotidiano escolar.

A MÚSICA NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inserção da música na rotina da educação infantil é um componente fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, ela oferece uma forma rica e dinâmica de aprendizado que favorece a expressão emocional, a interação social, o desenvolvimento cognitivo e a formação da identidade. No entanto, para que a música cumpra efetivamente esses objetivos, é essencial que o educador a utilize de forma reflexiva e contextualizada, sem reduzi-la a uma atividade mecanizada ou desinteressante. A música deve ser introduzida de maneira a respeitar as diferenças culturais e sociais das crianças, promovendo um ambiente que valorize suas experiências individuais.

De acordo com Ponso (2008), na Educação Infantil, as fronteiras entre as disciplinas são praticamente imperceptíveis para as crianças, o que facilita a ocorrência de relações interdisciplinares de forma espontânea. Nesse contexto, a música pode ser inserida de maneira natural nas diversas práticas pedagógicas, integrando-se a outros campos do conhecimento e enriquecendo a rotina escolar. A música não deve ser apenas uma atividade isolada, mas sim uma prática que dialogue com as demais experiências de aprendizagem, criando um ambiente em que as crianças possam se expressar livremente e explorar novas possibilidades de interação com o mundo ao seu redor.

Além disso, Ponso (2008) enfatiza a importância de o professor estar aberto para o outro, para as manifestações e a escuta ativa das crianças. Quando se trabalha com a música, é essencial que o educador permita que as crianças criem suas próprias coreografias, gestos e movimentos para as canções, incentivando a expressão pessoal e a construção coletiva de significados. A música, portanto, não deve ser imposta de maneira rígida e prescritiva, mas deve oferecer espaço para a criatividade das crianças, respeitando seus tempos e interesses.

A introdução da música no planejamento pedagógico também deve ser feita de maneira cuidadosa, para que ela não se torne uma atividade desinteressante ou mecânica. Como afirmado por Brito (2003, p. 45), “A criança não apenas reproduz os sons que ouve, mas brinca com eles, recria, transforma, imprime sua marca pessoal. A musicalização, nessa perspectiva, é um campo fértil de invenções, de experimentações e de significações construídas a partir do universo infantil”.

A música, portanto, deve ser pensada como um veículo para o desenvolvimento da linguagem musical e de outras formas de expressão. Como descreve Piaget (1974), os jogos musicais podem ser classificados em três etapas: o jogo sensório-motor, que está ligado à exploração de sons e gestos; o jogo simbólico, que diz respeito ao valor expressivo da linguagem musical; e o jogo com regras, que envolve a estruturação e organização da linguagem musical. Essas diferentes formas de interação com a música

são fundamentais para a construção do conhecimento musical e para o desenvolvimento da criança como um ser expressivo e criativo.

A rotina escolar, quando articulada com a música, proporciona uma forma organizada de aprendizagem que respeita os tempos e as necessidades das crianças. Momentos como a roda de conversa, a hora da brincadeira e o momento do lanche podem ser enriquecidos com canções que não só favorecem a organização do tempo e das atividades, mas também criam um ambiente mais acolhedor e afetivo. A música, ao se integrar de forma fluida à rotina, se torna uma ferramenta pedagógica essencial que contribui para o desenvolvimento integral da criança, oferecendo um espaço para a expressão, a criatividade e a formação de vínculos afetivos.

Como destaca Bréscia (2003), a música sempre fez parte das experiências humanas, conectando as pessoas a seus rituais e à sua cultura. Através da música, as crianças têm a oportunidade de vivenciar experiências de socialização, de comunicação e de expressão emocional. Nesse contexto, a música deve ser vista como uma prática pedagógica que, além de estruturar a rotina, favorece o desenvolvimento de competências emocionais, sociais e cognitivas, promovendo uma educação mais rica e significativa.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender as percepções e práticas de educadoras acerca da utilização da música como recurso pedagógico na Educação Infantil. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é adequada quando se pretende explorar a complexidade de fenômenos sociais, permitindo uma análise aprofundada das experiências e dos significados atribuídos pelos participantes.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado o questionário semiestruturado, que, conforme Minayo (2014), oportuniza ao pesquisador a obtenção de respostas mais amplas e reflexivas, favorecendo a apreensão das múltiplas dimensões do objeto de estudo. O questionário foi composto por cinco questões abertas, elaboradas com o propósito de investigar como as práticas musicais são integradas nas rotinas pedagógicas e quais são as concepções das educadoras sobre a musicalização na Educação Infantil.

A aplicação do instrumento ocorreu em três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) localizados no município de Paranaguá (PR). No total, foram convidadas oito educadoras que atuam diretamente com crianças pequenas nesses contextos. No entanto, apenas três participantes responderam integralmente ao questionário proposto. Mesmo com a adesão parcial, foi possível realizar a análise dos dados considerando a profundidade das respostas obtidas, de modo a garantir a fidedignidade e a pertinência das informações coletadas.

Além do questionário, foram realizadas observações em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) distintos na cidade de Paranaguá. A primeira etapa da observação ocorreu na turma do Infantil 1, durante o primeiro semestre de 2024, com carga horária de 30 horas, distribuídas entre os dias 07/05/2024 a 17/05/2024. A segunda etapa deu-se no segundo semestre do mesmo ano, na turma do Infantil 2, também com carga horária de 30 horas, realizadas entre 05/08/2024 e 14/08/2024.

Os dados foram examinados por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que permite a sistematização das informações obtidas, favorecendo a identificação de categorias emergentes e padrões de sentido nas falas das participantes. Tal análise possibilitou a construção de uma compreensão crítica sobre as práticas

pedagógicas relacionadas à musicalização, evidenciando as potencialidades e os desafios vivenciados pelas educadoras no cotidiano da Educação Infantil.

A escolha por essa metodologia justifica-se pela intenção de captar as nuances e singularidades das experiências das professoras, reconhecendo que a música, enquanto linguagem expressiva e cultural, assume diferentes significados na prática pedagógica. Assim, a pesquisa buscou não apenas descrever as práticas, mas interpretar, à luz das contribuições teóricas, as formas como a musicalização contribui para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das respostas obtidas por meio do questionário foi conduzida a partir da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que possibilita a interpretação sistematizada das informações, permitindo identificar as percepções das docentes quanto ao uso da música na Educação Infantil. É importante considerar que a musicalização na infância vai além do simples ato de cantar ou reproduzir sons; trata-se de uma prática pedagógica que promove o desenvolvimento integral da criança, favorecendo não apenas habilidades cognitivas, mas também sociais, emocionais e motoras (Penna, 2012; Brito, 2003).

Segundo Swanwick (2003), a educação musical deve ser compreendida como uma experiência estética e significativa, na qual a criança não é apenas receptora, mas criadora ativa de sentidos por meio da sonoridade. Nessa perspectiva, a musicalização na Educação Infantil se configura como uma estratégia metodológica potente, capaz de ampliar as possibilidades expressivas das crianças e contribuir para a construção de aprendizagens significativas, como aponta Fonterrada (2008).

Dessa forma, ao analisar as respostas das educadoras participantes, buscou-se compreender não apenas a frequência ou o modo como a música é utilizada em sala de aula, mas também as concepções subjacentes que orientam tais práticas. A primeira questão do questionário teve como propósito traçar o perfil das profissionais envolvidas na pesquisa, reconhecendo que a experiência docente impacta diretamente as escolhas pedagógicas e o modo como se estabelece a relação com a musicalização no cotidiano escolar. Assim, as participantes foram convidadas a responder à seguinte pergunta: Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?. As respostas estão sintetizadas no quadro abaixo.

Quadro 1 - Atuação profissional.

Professores	Respostas
A	22 anos de atuação na educação Infantil.
B	04 anos de atuação na educação Infantil.
C	06 anos de atuação na educação Infantil.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observa-se que as participantes da pesquisa apresentam uma diversidade significativa em termos de tempo de atuação na Educação Infantil. A docente com menor tempo de experiência conta com quatro anos de prática pedagógica, caracterizando-se como profissional em início de carreira, enquanto a educadora mais experiente acumula vinte e dois anos de trajetória na área. Essa variação de tempo de serviço constitui um

dado relevante para a análise, pois permite estabelecer relações entre a experiência profissional e as concepções e práticas pedagógicas relacionadas à musicalização. Conforme destaca Tardif (2014), às experiências acumuladas pelos docentes ao longo do tempo influenciam diretamente suas escolhas didáticas e a maneira como constroem seus saberes práticos. Assim, essa heterogeneidade no perfil das respondentes enriquece a interpretação dos dados, oferecendo subsídios para compreender como diferentes níveis de experiência impactam o uso da música como ferramenta pedagógica na Educação Infantil.

A segunda questão, buscou compreender a percepção das professoras sobre a relevância da música como recurso pedagógico na Educação Infantil. A pergunta formulada foi: Na sua opinião, qual a importância do uso da música como ferramenta pedagógica na educação infantil? As respostas obtidas foram sistematizadas e estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 2 - A importância da música na Educação Infantil.

Professores	Respostas
A	A musicalização para a criança favorece o desenvolvimento da criatividade, senso rítmico, atenção e contribui para afetividade, com gestos e movimentos.
B	Considero de suma importância, deve fazer parte do conteúdo, assim como do cotidiano, pois tem um resultado significativo na linguagem, tanto corporal quanto cognitiva.
C	Trabalhar com música é essencial.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise das respostas das professoras revela uma unanimidade quanto à importância da musicalização como instrumento pedagógico na Educação Infantil. Todas as participantes destacaram que a utilização da música contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões fundamentais como a criatividade, o senso rítmico, a atenção, a afetividade, bem como a linguagem corporal e cognitiva.

Segundo Marafon e Maciel Neta (2024), a música, ao atuar diretamente no sistema emocional, possui o poder de mobilizar a criança, estimulando sua percepção e atenção, o que, por sua vez, favorece a construção de memórias significativas. Conforme as autoras elucidam, “esses processos de atenção fazem com que tenhamos mais possibilidade de reflexão, aumentando a capacidade de criar memórias, ajudando no desenvolvimento do ato de tomar decisões” (Marafon; Maciel Neta, 2024, p. 9). Esse entendimento corrobora as percepções das docentes entrevistadas, que reconhecem a música como recurso potencializador não apenas da cognição, mas também das habilidades sensoriais e motoras das crianças.

Complementando essa perspectiva, Brito (2003) enfatiza que a música, ao integrar múltiplos estímulos sensoriais, possibilita que a criança estabeleça conexões entre o que ouve, sente e realiza corporalmente, promovendo uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. Portanto, as respostas das educadoras evidenciam que a musicalização, quando intencionalmente incorporada às práticas pedagógicas, transcende a função meramente

recreativa, consolidando-se como um poderoso mediador do desenvolvimento global da criança.

A terceira pergunta do questionário indagou: Como você utiliza a música em sua prática pedagógica na Educação Infantil? Ela é empregada como recurso didático ou faz parte de um processo de musicalização? As respostas obtidas estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 3 - Utilização da música.	
Professores	Respostas
A	É utilizada como recurso didático como uma forma também de estimular a fala e a memória.
B	Faço uso diário, ela é parte de um todo, didática e como recurso pedagógico.
C	Uso a música em ambas as práticas citadas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As respostas das professoras indicam que a música é utilizada como um recurso didático e pedagógico intencionalmente incorporado no planejamento das práticas educacionais. Isso sugere que a música não é inserida de maneira esporádica, mas sim de forma frequente e constante, constituindo-se como um elemento essencial na rotina diária das crianças. Essa abordagem reflete a ideia de que a música, quando integrada de forma estruturada e contínua, contribui para o desenvolvimento das crianças, de maneira a tornar a aprendizagem mais significativa e envolvente.

Segundo Gonçalves, Sperandio e Moraes (2024), o trabalho com a música na educação infantil visa proporcionar momentos de prazer e descoberta, utilizando brincadeiras musicais como um meio de engajamento que favorece o aprendizado de forma natural e significativa. O autor destaca que "o trabalho com a música na educação de crianças pretende proporcionar um momento prazeroso, utilizando brincadeiras musicais, contribuindo com um aproveitamento significativo e natural da música com a criança" (Gonçalves; Sperandio; Moraes, 2024, p. 4). Dessa forma, a música se configura como uma ferramenta pedagógica que não só enriquece as práticas educativas, mas também fortalece os vínculos afetivos e cognitivos das crianças com o ambiente escolar, ao tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e prazeroso.

Além disso, a utilização contínua da música no cotidiano escolar, como observada nas respostas das professoras, reafirma a importância dessa prática na construção de um espaço de aprendizagem que vai além da instrução acadêmica, favorecendo a construção de experiências emocionais e sensoriais, que são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Como argumenta Brito (2003, p. 24), "A música pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais, estimulando a criatividade, a imaginação e a capacidade de concentração das crianças, além de favorecer a expressão e a comunicação".

Portanto, ao ser integrada de maneira intencional nas práticas pedagógicas, a música não só enriquece a experiência educativa, mas também contribui de maneira significativa para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças na educação infantil.

A quarta pergunta do questionário foi: Qual é a sua percepção sobre o uso da música tanto como parte da rotina escolar quanto quando aplicada intencionalmente como

estratégia de ensino na educação infantil? As respostas podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 4 - Percepção das professoras sobre a música na rotina escolar.	
Professores	Respostas
A	Com intencionalidade diariamente tem um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo da criança. Desenvolve as funções sensoriais, motoras e cognitivas.
B	Ambas são relevantes, já que o resultado é esperado.
C	A música torna tudo mais leve e a aprendizagem bem mais divertida.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise das respostas coletadas revela que a utilização intencional da música, incorporada à rotina da educação infantil, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso. Nesse contexto, a prática musical é mais do que um simples recurso; ela se configura como uma estratégia pedagógica que contribui para a formação de diversos aspectos cognitivos, afetivos e sociais das crianças.

Barbosa (2006) destaca a importância de os educadores criarem propostas pedagógicas que reconheçam as crianças como sujeitos ativos de direitos, com capacidade para participar ativamente na construção de suas próprias aprendizagens. Para a autora, a organização dos tempos e dos espaços na instituição deve considerar a presença e o protagonismo da criança, reconhecendo sua capacidade de contribuir para o processo educacional.

Além disso, Lucas e Wolffenbüttel (2017) enfatizam que a prática musical na educação infantil deve ser conduzida por metodologias lúdicas, capazes de promover a integração, o prazer e o envolvimento afetivo com o conteúdo. As autoras argumentam que, por meio dessas metodologias, a música se torna um meio de comunicação e expressão que favorece a construção de significados para as crianças, contribuindo para um aprendizado significativo e integrado ao seu contexto social e emocional.

Segundo Moura:

Acredito que a música pode acontecer em diferentes momentos da aula, não deve ser uma regra utilizar a música sempre nas mesmas atividades, ou somente quando a escola realiza apresentações ou cumpre o calendário comemorativo. É importante saber que a linguagem musical não deve ser tratada como recreação. Quando bem planejada ela passa a ser uma forma de apresentação de vida da criança. (2010, p.83)

Assim, ao integrar a música de maneira intencional na rotina escolar, os professores não apenas enriquecem as experiências de aprendizagem, mas também oferecem às crianças oportunidades para explorar suas capacidades criativas, sensoriais e motoras, facilitando um desenvolvimento mais completo e harmônico.

A quinta questão foi: De que maneira a musicalização contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças na educação infantil? As respostas estão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 5 - Contribuição da musicalização.

Professores	Respostas
A	Mobiliza simultaneamente todas as partes do cérebro e a interação musical das crianças se torna imprescindível para seu desenvolvimento.
B	A música traz calma, concentração, respeito, para mim é sem dúvida quando usada, a melhor parte do dia.
C	Estimula a criatividade, imaginação, memorização e ajuda muito no desenvolvimento da linguagem oral.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

As respostas coletadas revelam que a música desempenha um papel essencial no desenvolvimento das crianças em várias áreas, com destaque para sua contribuição para o bem-estar emocional e para a aprendizagem cognitiva e social. Duas das respostas indicam que a música é considerada uma das partes mais significativas da rotina escolar, sendo descrita por uma das educadoras como "a melhor parte do dia". Esse relato evidencia o forte vínculo afetivo que as crianças e educadores estabelecem com a prática musical, além de ressaltar o seu papel essencial na criação de um ambiente escolar mais leve e positivo. De acordo com Bréscia (2003, p. 60), "[...] 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".

No que diz respeito à organização do espaço escolar, Barbosa (2006, p. 157) enfatiza que "a organização do espaço físico deve estar alinhada às rotinas estabelecidas, de modo a facilitar a circulação, o acesso aos materiais e a realização das atividades planejadas". A organização do ambiente de aprendizagem, ao integrar a música de forma intencional na rotina, favorece a concentração, desperta o interesse das crianças e estimula a criatividade, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e eficaz.

Além disso, como destacam Lucas e Wolffenbüttel (2017), recursos pedagógicos lúdicos, como fantoches, brinquedos musicais e figuras ilustrativas, desempenham um papel fundamental no engajamento das crianças nas práticas de musicalização. Esses materiais não apenas tornam as atividades mais atrativas, mas também contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças, por meio da ludicidade que caracteriza a aprendizagem na Educação Infantil. Dessa forma, a música se configura como uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de potencializar a aprendizagem e promover o desenvolvimento integral dos pequenos.

A última questão foi: Como você percebe a distinção entre o uso da música como recurso didático e o processo de musicalização no desenvolvimento e aprendizagem das crianças? As respostas podem ser visualizadas no quadro abaixo:

Quadro 6 - Percepção das Educadoras sobre a Distinção entre Música como Recurso Didático e Musicalização no Desenvolvimento Infantil.

Professores	Respostas
A	Desenvolver a percepção musical, favorece a expressão corporal e o despertar o interesse pela música.

B	Com música a assimilação torna-se mais palpável, é nítido.
E	Como recurso didático ajuda na aprendizagem das crianças como a criatividade e a memorização, enquanto a musicalização envolve mais o desenvolvimento motor e o ritmo.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observa-se que duas respostas apresentaram um caráter mais evasivo, não proporcionando a clareza esperada, especialmente considerando que o objetivo da questão era que as professoras distinguem de forma explícita a musicalização como um processo mais amplo e completo, em comparação ao uso da música como recurso didático.

A musicalização, como processo, é reconhecida por sua contribuição ao desenvolvimento da percepção rítmica, da coordenação motora e do interesse genuíno pela música, enquanto a música como recurso didático se destaca por sua função lúdica e eficaz na facilitação da aprendizagem, estimulando a memorização e a atenção das crianças. A partir dessa análise, nota-se que, embora a música esteja presente nas práticas pedagógicas, sua utilização não é tão predominante quanto se poderia esperar, sendo mais frequentemente empregada como um recurso complementar na rotina escolar.

Marafon e Maciel Neta (2024, p. 13) afirmam que:

Em suma, o professor desempenha um papel central na introdução das crianças ao mundo da música, guiando e facilitando sua exploração e compreensão desse universo sonoro. Como mediador, o professor tem a responsabilidade de criar um ambiente propício para a vivência musical, proporcionando experiências significativas que estimulem o interesse, a curiosidade e a expressão das crianças por meio da música. Isso envolve não apenas a transmissão de conhecimentos musicais, mas também o estímulo à criatividade, à experimentação e à expressão individual e coletiva.

Essa perspectiva corrobora a ideia de que o papel do professor na educação infantil ultrapassa o simples cuidado e educação das crianças. O educador, enquanto mediador, deve criar um ambiente que favoreça a interação das crianças com o universo sonoro, utilizando atividades lúdicas e interativas.

Dessa forma, o professor se torna uma peça fundamental no processo de aprendizagem, promovendo não apenas o desenvolvimento individual das crianças, mas também a construção de uma convivência coletiva rica em experiências musicais significativas.

RELATO DE OBSERVAÇÃO

As observações foram realizadas em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) distintos em Paranaguá, no decorrer de 2024, revelaram aspectos relevantes sobre a presença da música nas práticas pedagógicas. A primeira etapa da pesquisa foi conduzida com uma turma do Infantil 1, entre os dias 07 e 17 de maio, com carga horária de 30 horas. A segunda etapa ocorreu com a turma do Infantil 2, entre os dias 05 e 14 de agosto, também com 30 horas de observação.

Em ambas as instituições, a falta de uma abordagem estruturada de música cantada na rotina das crianças foi notável. Durante o período de interação, por exemplo, a televisão ou o celular eram utilizados para tocar músicas infantis aleatórias, mas sem qualquer intencionalidade pedagógica. As músicas, em sua maioria, não estavam relacionadas a práticas educativas, limitando-se a brincadeiras e danças esporádicas. Nas atividades planejadas, observou-se que as professoras aplicavam as tarefas sem uma contextualização prévia, o que resultava em um processo mecânico de execução por parte das crianças, sem um real envolvimento ou entendimento sobre o conteúdo abordado. Tal prática sugere uma falta de preparação e planejamento que possa integrar a música como ferramenta pedagógica significativa, o que é apoiado por Machado et al. (2021, p. 7), que destacam:

Os profissionais da educação básica precisam adquirir os saberes necessários para desempenharem um bom trabalho em sala de aula, tendo como pressupostos o conhecimento de si mesmos, do universo infantil, além de ter o domínio da disciplina.

Essa afirmação evidencia a importância de um olhar mais cuidadoso e fundamentado sobre o uso da música no ambiente escolar, algo que foi notavelmente ausente nas observações realizadas. Gohn e Stavrakas, destacam que:

[...] a falta de formação específica em música dificulta as ações pedagógicas do professor, fazendo com que muitos continuem a tratá-la apenas como uma atividade do dia a dia, sem maiores conotações ou expectativas. (2010, p. 88)

Essa constatação reforça a urgência de uma formação inicial e continuada que contemple a musicalização como parte do currículo formativo do professor de Educação Infantil. Sem o devido embasamento teórico e prático, a música tende a ser utilizada de forma superficial, limitada a um recurso de entretenimento ou simples preenchimento do tempo escolar. Para que a musicalização se consolide como uma linguagem pedagógica potente, é imprescindível que os educadores sejam preparados para compreendê-la em sua dimensão educativa, cultural e expressiva, reconhecendo seu papel estruturante na rotina e no desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciam que a música na Educação Infantil deve ser compreendida como uma prática pedagógica de caráter estruturante, com grande potencial para promover o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças. Longe de ser um recurso complementar ou meramente recreativo, a música, quando integrada de maneira intencional à rotina pedagógica, contribui para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas, despertando a criatividade, fortalecendo vínculos afetivos e ampliando as possibilidades expressivas das crianças.

A análise das rotinas observadas revela que, em contextos nos quais a música é incorporada sistematicamente, seja nos momentos de acolhida, nas transições entre atividades, nas brincadeiras dirigidas ou nas práticas de relaxamento, ela atua como um eixo organizador do cotidiano escolar. Nesses casos, a musicalização confere coesão ao planejamento pedagógico e promove um ambiente mais acolhedor e estimulante, respeitando o ritmo e as necessidades das crianças. Em contrapartida, em outras realidades, a presença da música ainda é pontual, restrita a datas comemorativas ou atividades esporádicas, o que reduz significativamente seu potencial formativo.

Essa disparidade evidencia diferentes concepções entre educadoras sobre o papel da música no processo educativo, indicando a necessidade urgente de investimentos em formação continuada. É fundamental que os profissionais da Educação Infantil reconheçam a musicalização como parte integrante do currículo e como um recurso potente para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, dialógicas e culturalmente significativas.

Quando presente nas rotinas de forma planejada e contínua, a música contribui não apenas para organizar o tempo e o espaço da sala de aula, mas também para fortalecer a identidade infantil, promover a socialização e possibilitar que as crianças se expressem com liberdade e criatividade. Vivências como a roda de música, as cantigas de acolhida e as atividades sensoriais com sons e ritmos tornam-se marcadores do tempo escolar e instrumentos de construção de sentido para a criança, favorecendo sua compreensão de rotina, autonomia e pertencimento ao espaço educativo.

Assim, reafirma-se a importância de compreender a música como um componente essencial da prática pedagógica na Educação Infantil. Mais do que uma estratégia acessória, a música precisa ser integrada ao cotidiano com intencionalidade, sensibilidade e alinhamento aos objetivos educacionais, contribuindo para um ambiente educativo mais dinâmico, afetivo e promotor do pleno desenvolvimento infantil. Para tanto, é imprescindível que a formação docente contemple a dimensão musical como uma linguagem educativa e cultural fundamental, ampliando os horizontes de expressão e aprendizagem das crianças desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento do Mundo**. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e sonhos: um estudo sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

GONÇALVES, J. C. K. C.; SPERANDIO, M. J.; MORAES, N. C. O. A importância da musicalização na educação infantil. **REVISTA ACADÊMICA DA LUSOFONIA**, v. 1, n. 3, 2024.

GOHN, M.G; STAVRACAS, I. O papel da música na educação infantil. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 12, n. 2, jul. 2010.

ILARI, B. **Música na infância: desenvolvimento musical e educação**. Curitiba: Appris, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. 5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino da música na escola fundamental**. São Paulo: Papirus, 2003.

LUCAS, C. M.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. Ludicidade na musicalização infantil: uma pesquisa-ação sobre metodologias lúdico-musicais. In: **EDUCERE – Congresso Nacional de Educação**, 13., 2017, Curitiba. Anais. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 338-344.

MACHADO, A. B.; ANDRADE, C. C. A.; CONCEIÇÃO, M. V. S.; RODRIGUES, R. O.; RIBEIRO, R. M. S. **A música como instrumento no processo de ensino aprendizagem na educação infantil**. [S.l.]: Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, 2021. Trabalho acadêmico

MANTAGUTE, M. A. **A rotina como ferramenta pedagógica na educação infantil: planejamento e flexibilidade**. São Paulo: Editora Pioneira, 2008.

MARAFON, D.; MACIEL NETA, M. C. A música no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. **Educere – Revista da Educação da UNIPAR**, Umuarama, v. 24, n. 3, p. 1-15, 2024. DOI: 10.25110/educere.v24i3.2024-11250.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, M. O. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, M. A. Música e Educação Infantil: Possibilidades de Trabalho na Perspectiva de uma Pedagogia da Infância. **ANPED**, 2005. <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/musica-e-educacao-infantil-possibilidades-de-trabalho-na-perspectiva-de-uma-> . Acesso em: março de 2025.

PENNA, M. **Educação musical e pesquisa: panorama da produção científica no Brasil**. Salvador: UFBA, 2002.

PENNA, M. **Educação musical e formação humana: reflexões filosóficas e políticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1974

PONSO, C. C. **Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

ROSEMBERG, F. Educação infantil: os desafios da formação. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, J. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical. **Educar em Revista**, v. 53, p. 91-112, 2014.

SOUZA, J. Dimensões de um campo musical local e suas relações com a educação musical: resultados de um programa de formação de professores. **Arteriais**, v. 1, 2015.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Trad. Claudia Borges. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. **Rumo às Sociedades do Conhecimento**. Relatório Mundial, Paris, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2005. Disponível em: https://www.flacso.edu.mx/colaboratorio/pdf/colaboratorio_unesco.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.

EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE FAMÍLIA E ESCOLA SEGUNDO HANNAH ARENDT E THOMAS DAVIDSON

Fernanda Rizzon de Vargas; Cristina Maria Rosa.

Resumo: No artigo objetivamos investigar o papel da família e da escola na educação infantil, com base nas concepções de Hannah Arendt e Thomas Davidson. As hipóteses analisadas são: (1) a família é responsável pelo cuidado e pela educação informal da criança; (2) a escola deve dar continuidade à formação doméstica de maneira estruturada, gradual e alinhada à tradição intelectual ou artística. Para tanto, utilizou-se a metodologia hermenêutica e dialética, com abordagem exploratória e bibliográfica. Os resultados evidenciam que, no que se refere à família, Arendt destaca seu papel na proteção e preparação da criança em relação à esfera política, ao passo que Davidson enfatiza a educação moral e estética promovida pelos pais. Com relação à escola, ambos a veem como uma extensão da formação doméstica, mas de maneira sistemática. Arendt afirma que o papel é preparar o educando para a ação conjunta na política, através do conhecimento da tradição e da representação do mundo, enquanto Davidson sublinha o ensino das belas-artes como um meio de desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Educação infantil; Hannah Arendt; Thomas Davidson.

F. R. Vargas (). Licencianda em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, Brasil.
e-mail: fernandarizzonvargas@gmail.com.

C. M. Rosa (). Pós-Doutora em Educação (UFRGS-UFSC, 2023). Professora titular aposentada da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A educação infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos, tornando imprescindível a análise da interação entre a escola e a família nesse processo. Neste artigo, buscamos examinar a concepção de educação em Hannah Arendt (1906-1975) e Thomas Davidson (1840-1900), evidenciando como esses pensadores compreendem as funções específicas da escola e da família na formação humana.

Apesar de Arendt e Davidson pertencerem a tradições filosóficas distintas – Arendt associada à fenomenologia existencial e Davidson ao aristotelismo contemporâneo –, ambos compartilham uma base comum no pensamento aristotélico e na tradição filosófica ocidental. Como resultado, concebem a educação infantil a partir do ideal grego de *paideia*, enfatizando a formação integral do ser humano por meio do estudo de obras e conteúdos clássicos.

Assim, este estudo busca esclarecer as convergências e divergências entre as concepções de Arendt e Davidson sobre o papel da escola e da família na educação infantil, partindo das seguintes hipóteses: (1) a família é a principal responsável pelo cuidado e pela educação informal da criança; (2) a escola tem a função de dar continuidade à formação humana de maneira formal e gradual, promovendo a interação com outras crianças e utilizando a tradição intelectual ou artística para preparar o indivíduo para a vida adulta.

A justificativa para a pesquisa combina motivações intelectuais e acadêmicas (Gil, 2002, p. 17). No aspecto intelectual, busca-se compreender melhor o pensamento desses autores sobre a educação infantil. No âmbito acadêmico, pretende-se contribuir para o debate filosófico acerca do papel da escola e da família, oferecendo um estudo que dialoga com a tradição da filosofia da educação.

Embora já existam diversas investigações sobre a relação entre escola e família na educação infantil, este trabalho se diferencia ao examinar o tema a partir da perspectiva comparada de Arendt e Davidson. Dessa forma, sua contribuição está na interseção entre os pensamentos desses autores e sua relevância para a teoria educacional.

A metodologia adotada no estudo foi a hermenêutica com aspectos dialéticos (Barbosa; Costa, 2015). A hermenêutica permite explorar as nuances conceituais dos autores selecionados, respeitando o contexto de suas formulações e identificando conexões e contrastes entre suas ideias. Ao incorporar aspectos dialéticos, a pesquisa busca compreender as tensões, contradições e interações entre as diferentes perspectivas de Arendt e Davidson, promovendo uma interpretação mais rica e dinâmica. Como suporte metodológico, utilizamos um delineamento exploratório e bibliográfico (Gil, 2002, p. 41-44), voltado para a revisão e sistematização do conhecimento existente sobre o tema, proporcionando uma visão mais abrangente e crítica do objeto de estudo.

As principais referências utilizadas incluem as obras de Hannah Arendt *Entre o Passado e o Futuro* (2005), *A Condição Humana* (2020) e *Pensar sem Corrimão: Compreender 1953-1975* (2021), além dos livros de Thomas Davidson *Aristóteles e os Ideais Antigos da Educação* (2022) e *Education as World-Building* (1925). A seleção dessas obras baseou-se na relevância temática e na disponibilidade de textos em português e inglês.

Estruturado em duas seções – O papel da família e O papel da escola – em ambas o modelo de educação proposto por Arendt e Davidson são exploradas, assim como as atribuições de cada instituição e as responsabilidades dos agentes envolvidos. Embora suas concepções não se conciliem totalmente às condições históricas e

educacionais atuais, suas reflexões continuam relevantes, pois oferecem uma oportunidade para repensar o papel da família e da escola na formação humana. Assim como narrativas fictícias, distopias e utopias e a poesia nos convidam a imaginar outras realidades, as ideias de Arendt e Davidson estimulam a refletir sobre como a educação formal e informal poderia, ou não, ser.

O PAPEL DA FAMÍLIA

Desde a Antiguidade até os dias atuais, muitos filósofos e pensadores têm buscado compreender melhor a relação entre a educação familiar e a educação do Estado, bem como entre a vida individual e a vida na *pólis*. Hannah Arendt destaca-se por sua reflexão sobre a divisão entre os domínios privado e o público-político¹. Para a teórica, todo cidadão pertence a duas ordens de existência e convivência humana: o lar e a *pólis*.

Conforme a análise de Arendt (2020) acerca da vida grega, o domínio privado se caracterizava pela necessidade de manutenção e de reprodução da própria vida, pela distinção de funções, pela semelhança de perspectivas e pelo ocultamento necessário ao processo vital (Koyzis, p. 17). Por isso, o lar era entendido como lugar da desigualdade, em vista da incontestável distinção de posições e de tarefas entre o homem e a mulher – o primeiro encarregado da manutenção individual e a segunda da sobrevivência da espécie – e entre os pais e os filhos. Com efeito, nessa esfera, a liberdade não existia e o chefe da família, que governava entre seus familiares desiguais, só era considerado livre quando deixava sua casa para ingressar no domínio político, no qual todos eram iguais.

O domínio público, por sua vez, significava o próprio mundo, na medida em que é comum a todos e diferente do lugar privado (Arendt, 2020, p. 64). Esse espaço definia-se pela liberdade – vitória sobre as necessidades da vida no lar –, pela igualdade, pelo espaço comum, pelas diferentes perspectivas e pelo aparecimento a público. A *pólis* se diferenciava do lar por somente conhecer iguais, vivendo entre pares, que exigia atividades e modos de convivência diferentes dos da esfera privada. Nesse contexto, para Arendt (2020), ser político – viver numa *pólis* – significava que tudo era decidido mediante palavras e persuasão, não segundo o comando do chefe da família que caracterizava o lar. E, de todas as atividades presentes nas comunidades humanas, apenas a ação e o discurso eram consideradas, pelos gregos, como políticas.

Dadas as principais características arendtianas sobre as esferas privada e política, para a teórica contemporânea o lar se constitui lugar mais seguro para a formação e desenvolvimento infantil. Isso porque, segundo a autora,

por precisar ser protegida do mundo, o lugar tradicional da criança é a família, cujos membros adultos diariamente retornam do mundo exterior e se recolhem à segurança da vida privada entre quatro paredes. Essas quatro paredes, entre as quais a vida familiar privada das pessoas é vivida, constitui um escudo contra o mundo e, sobretudo, contra o aspecto público do mundo. Elas encerram um lugar seguro, sem o que nenhuma coisa viva pode medrar. (Arendt, 2005, p. 235).

Assim, como tudo que vive “emerge das trevas” (Arendt, 2005, p. 236), e precisa da escuridão para crescer, as crianças – como seres inacabados e em desenvolvimento – necessitam estar principalmente em seu lar, com os seus familiares. Uma exposição exagerada ao espaço público transforma-se em um “clarão implacável”

¹ Cf. capítulo II, da obra *A condição humana* (1958).

que atinge a vida privada desses seres humanos novos, impossibilitando seu crescimento sadio. Como o mundo não pode lhe dar a atenção e os cuidados que precisa, o infante deve ser protegido do mundo por sua família.

Segundo Arendt (2005), os pais não apenas trazem seus filhos à vida mediante a concepção e ao nascimento, mas o introduzem em um mundo humano por meio da educação. Como os bebês nascem em um *estado de vir a ser*, inacabados, seu processo de crescimento e formação precisa ser continuado. Assim, para o educador, a criança apresenta um duplo aspecto: é nova em um mundo estranho e está em processo de formação (*Idem*). Portanto, os progenitores assumem a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança – que requer proteção e cuidados especiais possíveis apenas na vida privada do lar – e pela continuidade do mundo, educando para a transformação e não para a destruição do mundo comum. Por isso, nas palavras de Arendt,

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de seus mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 2005, p. 247)

Em outras palavras, dado que novos seres humanos nascem para a continuação desse mundo – que precisa ser renovado pela chegada das novas gerações – a educação se faz necessária para introduzir esses novos seres na vida humana. Em vista desses recém-chegados, a “educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos” (Arendt, 2005, p. 234). Sob esse viés, para Arendt (*Idem*), a essência da educação é a condição humana da natalidade², ou seja, o fato de que seres nascem para o mundo e que são dotados da faculdade de introduzir o novo em cada ação³ que realizam.

Nesse sentido arendtiano, a tarefa dos pais é educar a criança para viver no mundo comum. Segundo Schio (2013), para isso, é necessário definir previamente o "tipo" de ser humano que se deseja formar, ou seja, o conceito de "homem" que orientará as práticas educacionais. Para Arendt, a educação tem o objetivo de preparar os indivíduos para a vida como cidadãos, não para o trabalho ou outras funções (Schio, 2013). Isso porque, para Arendt, inspirada nos gregos, entende que a cidadania possibilita a “vida boa”, que é a vida política⁴. Em vista disso, os pais ensinam o infante a falar, a gesticular, a obedecer a regras, a expressar seus sentimentos, os costumes da comunidade e da família, preparando-a para a vida política. Ao mesmo tempo, eles a

² A natalidade, segundo Arendt, é a condição humana do nascimento, representando a capacidade de inovação de cada indivíduo. Ela destaca que, em cada nascimento, algo novo surge e persiste além da vida individual, relacionando esse começo à liberdade. Para mais detalhes, consulte *A condição humana* (1958).

³ Para Arendt (2020), a vida ativa humana se divide em três atividades: trabalho, obra e ação. O trabalho está ligado ao metabolismo biológico e à preservação da vida. A obra produz objetos duráveis que estruturam o mundo humano. Já a ação ocorre entre os homens, iniciando algo novo e estando ligada ao discurso. A ação se relaciona à natalidade, pois expressa a capacidade de inovação presente em cada nascimento. Para mais detalhes, veja *A condição humana* (1958).

⁴ Arendt (2020) retoma Aristóteles ao associar a vida feliz à natureza humana. Para ela, a ação (praxis) e o discurso (lexis) são as atividades propriamente políticas que constituem o *bios politikos*, sendo a vida no lar subordinada ao ideal da "vida boa" na pólis.

protegem e educam para vida público-política, mantendo-a no ocultamento do lar até adquirir condições físicas, morais e intelectuais que a tornem apta para a vida público-política.

Em contraposição, Davidson (2022) argumenta que o ser humano não existe para o Estado, como na concepção grega onde a vida servia apenas ao bem das instituições⁵. Em vez disso, o Estado existe para o bem do homem. E, a finalidade do ser humano é a contemplação do belo, bom e verdadeiro⁶. Tendo essa finalidade, o “tipo” ser humano a ser formado é aquele que busca essas qualidades ao longo da sua vida. Com efeito, essa busca só pode ser instigada nos seres humanos por meio de uma educação orientada para tal propósito.

Segundo Davidson (2022), a educação tem dois objetivos: preparar os seres humanos para viver uma vida nobre e para exercer profissões específicas. Ele afirma que a primeira finalidade busca formar homens e mulheres, enquanto a segunda forma especialistas, eruditos e profissionais. Davidson observa que, na prática, essa distinção de finalidades não é feita no ensino formal, o que resulta na dissolução do ser humano no homem de negócios. Ele ressalta que é primordial para a criança aprender inicialmente a viver uma vida espiritual livre, antes de ser instruída em qualquer ofício.

Davidson (1925) sustenta que toda educação, assim como a própria vida, contribui para o desenvolvimento do “indivíduo social” em conhecimento, empatia e vontade. Para ele, cada ser humano é, por natureza, um “indivíduo social”, pois sua consciência é moldada tanto por si mesmo quanto pelo ambiente ao seu redor. Como afirma, “o mundo que a educação procura desenvolver na consciência do indivíduo é um mundo social; ou seja, não é determinado exclusivamente por ele, mas em parte pelo ambiente social ao seu redor” (Davidson, 1925, p. 22, tradução nossa). Essa visão está diretamente ligada à sua concepção da natureza humana.

Em sua antropologia de base aristotélica, exposta na obra *Education as word-building* (1925), a alma humana é composta por uma tríade de inteligência, empatia e vontade, em constante interação com o mundo ao seu redor. A inteligência busca conhecer e aprender, expandindo assim o universo do indivíduo. A empatia, a capacidade de sentir emoções, estabelece laços afetivos com objetos conhecidos e busca aumentar sua diversidade. Já a vontade promove mudanças no mundo para torná-lo mais satisfatório e acolhedor. E, alteração no ambiente do “indivíduo social” implica uma transformação na alma implica uma.

Indo mais além, Davidson (1925) afirma que os sentimentos ou a sensibilidade, moldados por diversas influências externas, quando reunidos, compõem o mundo individual, pois cada ser humano não conhece outro. Isto é, esse mundo individual é a “unidade sensível de um mundo de sensações.” (Davidson, 1925, p. 07). Quer dizer, cada indivíduo constrói seu próprio mundo interior, que é uma realidade moldada por influências externas que não originam dele mesmo. Entretanto, a construção desse mundo interno depende da capacidade pessoal de experimentar e organizar suas experiências.

Esse “mundo pessoal” é, então, a base para compreender a própria existência e o papel da educação, como formação humana, no desenvolvimento do indivíduo. Nesse

⁵ Aristóteles afirma na *Política* (1253a20-25) que a cidade é anterior ao indivíduo, pois este, isoladamente, não é autossuficiente. Davidson (2022) observa que essa visão da supremacia do Estado também é compartilhada por espartanos, Platão, Xenofonte e Quintiliano. Para mais detalhes, ver Aristóteles e os ideais antigos da educação (2022).

⁶ Davidson adota a visão aristotélica de *eudaimonia* e teleologia, onde a felicidade humana é a realização plena da natureza humana por meio do exercício da razão. Aristóteles distingue entre a razão prática, que gera virtudes morais, e a contemplação teórica, a forma mais nobre de felicidade. Para mais detalhes, ver Zingano (2008 e Hobuss (2002).

viés, a educação oferece uma variedade de experiências e orienta a organização da construção desse mundo interno individual. Por isso, para o autor (1925), o aperfeiçoamento do conhecimento, da empatia e da vontade é condição essencial para a construção de um mundo ordenado na consciência. Quando internamente organizado, este mundo serve de fundamento para uma vida ética, caracterizada pela harmonia interna com o ambiente externo e pela busca de satisfação e significado. Para tanto, é crucial considerar a influência dos outros mundos e dos construtores de mundos no processo de constituição do próprio, garantindo uma compreensão mais ampla e integrada da realidade. Conforme o autor (1925), cada indivíduo, ao construir seu mundo, deve considerar o mundo de outros seres, incluindo mosquitos, micróbios e plantas. Ademais, segundo Davidson (1925), a parte mais significativa do mundo de cada indivíduo é uma comunidade de almas semelhantes a si. Logo, como a satisfação de um indivíduo está intrinsecamente ligada a outros, somente como seres sociais as almas podem alcançar a máxima satisfação. Nesse sentido, o mundo que a educação procura desenvolver na consciência do indivíduo é um mundo social, influenciado pelo ambiente ao seu redor. Essa consideração os torna indivíduos sociais e morais, fornecendo normas de ação e evitando meros caprichos individuais.

Ainda sobre a relação com outros, Davidson afirma (1925) que a alma que se relaciona de maneira mais harmoniosa com outras terá o mundo mais rico e maior satisfação. Assim, a vida moral consiste em harmonia com o ambiente e, mais restritamente, com os semelhantes, implicando a existência de um mundo interior ordenado e harmonioso. A vida imoral, por outro lado, resulta de um mundo fragmentado e desordenado. Por isso, é preciso criar na mente da criança um mundo de valores ordenados, e tornar esse mundo o maior e mais variado possível (Davidson, 1925, p. 30).

A educação valorativa e consequentemente ética para a construção do mundo individual, abrange tanto a moral quanto a estética. Para o autor, os gostos e as tendências de um ser humano são determinados em grande medida pelas primeiras impressões feitas em seu espírito. Para esclarecer essa afirmação, ele cita uma estrofe do poema *La Coupe et les Lèvres*, de Alfred de Musset: “O coração de um homem virgem é um vaso profundo: / Quando a primeira água nele vertida é impura, / O mar passaria sem lavar-lhe a mancha escura;” (*apud* Davidson, 2022, p. 179). Portanto, cabe aos pais evitar que qualquer “água impura” seja vertida nas almas puras dos recém-nascidos; caso contrário, essa impressão será quase impossível de remover⁷.

Mais especificamente, para Davidson (2022, p. 259), a exposição a produtos artísticos e atividades lúdicas são os dois principais métodos de ensino da beleza espiritual e da moral. Tais métodos objetivam a criação de um mundo interior ético, vasto e harmonioso durante os primeiros anos de vida de uma criança, que englobam desde a idade do berçário até o jardim-de-infância. Dado que este período marca uma fase em que as crianças geralmente não frequentam a escola e a influência da família é predominante, ele argumenta que cabe exclusivamente aos pais ou responsáveis familiares essa parte da educação⁸.

⁷ Acerca do cuidado com as primeiras impressões, Davidson (2022, p. 179-180) ressalta que, para Aristóteles, estas não se limitam apenas às experiências do recém-nascido. No estado pedagógico aristotélico, a educação das crianças é iniciada pelo Estado antes mesmo de seu nascimento. Mais especificamente, apenas as pessoas saudáveis poderiam ter filhos e, durante a gravidez, as mulheres deveriam cuidar de sua saúde, frequentar o templo para expressar gratidão pela dádiva recebida e evitar qualquer agitação emocional a fim de o bebê gestado pudesse se desenvolver bem.

⁸ Davidson (2022) destaca que, tanto em Esparta quanto em Atenas, os pais eram responsáveis pela educação das crianças até os sete anos. Em Esparta, o Estado supervisionava esse processo, determinando a sobrevivência dos recém-nascidos com base em sua saúde e, após os sete anos, transferindo os meninos

Nesse sentido, conforme Davidson (2022, p. 249), os pais deveriam “cercar seus filhos de coisas bonitas em seus primeiros anos, e acostumar seus ouvidos à música pura e elevada e a ritmos nobres”. Isso não significa atordoar os sentidos de uma criança ao lhe oferecer expressões complicadas e luxuosas da beleza. Para o professor, infantes atordoados desde os primeiros anos com uma multidão de formas e sons de beleza geralmente se tornam adultos incapazes de perceberem os detalhes mais sutis da beleza e de viverem na feiura quando o dever e a vida lhes impõem. Ou seja, os pais precisam ter o cuidado de não “mimar esteticamente” os filhos, de modo a acostumá-los apenas com a extravagância, o luxo e o fastigioso. Assim, “Em toda parte, os olhos da criança devem repousar sobre a beleza simples e severa.” (Davidson, 2022, p. 250). Logo, educar para o belo significa apresentar formas visíveis e melodias e ritmos sutis, de forma que a criança consiga extrair algum benefício dessas informações que lhe são apresentadas e consiga perceber as manifestações ordinárias da beleza.

Diante disso, os responsáveis pela educação de um bebê devem evitar brinquedos feios e objetos com ruídos incoerentes. Bonecas grotescas, inexpressivas, extremamente pintadas e mal vestidas devem ser rejeitadas, a fim de que as crianças que brinquem com elas não se acostumem com trajes da moda caro, impróprios e luxuosos (*Idem*, p. 251). Não só com as bonecas, mas com os cavalos de pau, os tambores, os chicotes dados a muitos meninos fazem com que eles se habituem a agirem de forma grosseira e rude.

Portanto, a seleção dos pais em relação a brinquedos, sons, decoração e outros aspectos não deve ser aleatória, mas sim voltada para cultivar a beleza espiritual e a moralidade nas mentes dos recém-chegados. Embora a construção do mundo interior de cada infante dependa da sua capacidade de experimentar e organizar suas vivências, estas podem ser direcionadas pelos pais por meio da exposição a objetos belos e da apresentação de hierarquias de valores morais. Dessa forma,

a beleza espiritual, só pode ser extraída por uma correspondência com coisas espirituais [...]. É verdade que existe muita beleza espiritual na natureza, assim como no homem; mas isso é revelado apenas às pessoas que primeiro aprenderam a reconhecê-la no homem e em suas obras. (Davidson, 2022, p. 246).

Além do cuidado com o que é percebido pelos sentidos, Davidson (2022) destaca a atenção que os pais devem ter com as brincadeiras. Para ele, é nas atividades lúdicas e divertidas em que o caráter da criança se manifesta mais livremente e é mais afetado. Como quase toda ocupação de uma criança durante os seus primeiros anos é com a brincadeira, deixar essa ocupação sem uma orientação é fazer com que a criança aja a seu bel-prazer. Por isso, nessas atividades, o infante precisa de um direcionamento dos pais, a fim de que não seja levado por caprichos e instintos próprios.

Diante das reflexões de Hannah Arendt e Thomas Davidson sobre o papel da família na educação infantil aqui expostas, percebemos uma complementaridade entre as duas abordagens. Arendt ressalta o papel crucial do lar na proteção da criança do mundo público, fornecendo-lhe um espaço seguro para crescer e se desenvolver. Por outro lado, Davidson argumenta que a família também desempenha um papel ativo na formação do mundo interior da criança, introduzindo-a a valores estéticos e morais que influenciarão o desenvolvimento da sua inteligência, vontade e empatia. Nestas duas proposições, a família emerge como um elemento central na educação infantil,

para a instrução estatal em quartéis. Já em Atenas, a educação inicial ficava inteiramente a cargo da família, com foco na saúde física e no desenvolvimento moral por meio de cantos, histórias e brincadeiras. Para mais detalhes, ver Aristóteles e os ideais antigos da educação (2022).

proporcionando não apenas cuidado física, mas também orientação e ambientes e atividades ricas em estímulos positivos, que moldarão a visão de mundo e os valores da criança, bem como orientarão sua atividade na política.

O PAPEL DA ESCOLA

Seguindo a distinção arendtiana de esfera privada e política, a escola é identificada como um espaço de transição entre esses âmbitos. Entre a vida política, caracterizada pela cooperação em prol dos interesses públicos e pela pluralidade de perspectivas e identidades, e a vida doméstica, marcada pelo recolhimento, familiaridade e atendimento das necessidades biológicas, existem espaços pré-políticos. Estes são locais públicos nos quais os seres humanos se reúnem para objetivos distintos dos interesses políticos, que só podem ser perseguidos e apreciados quando transcendem o interesse próprio privado. Assim, esses espaços pré-políticos incluem escolas, bancos, centros comerciais, instituições religiosas, entre outros. São locais comuns acessíveis a todos, mas se distinguem da segurança e do ocultamento do lar. Também são diferentes da praça, da assembleia ou qualquer outro espaço onde as pessoas se reúnem para discutir e agir em prol de questões da *res pública*. Nesse sentido, um desses espaços pré-políticos é a escola, que desempenha um papel crucial na transição entre o lar e a *pólis*, segundo Arendt (2005). Em suas palavras,

Normalmente, a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa de certo sentido o mundo, embora não seja o mundo de fato. (Arendt, 2005, p. 238-239).

Ou seja, a escola é a responsável por habituar os recém-chegados à vida pública e política. De forma gradual, ela ensina as crianças a viverem com a pluralidade de perspectivas e de identidades – já que no lar os familiares tendem a possuírem percepções semelhantes – e com a necessidade da fala e da ação conjunta para realização de mudanças e de expressão de si mesmo diante dos outros.

Segundo Schio (2013), a vida pública envolve a manifestação, a igualdade, a fala e a ação. No entanto, a transição para a vida pública não pode ser rápida, espontânea ou automática; exige anos de preparo, ensino e prática. Esse processo começa na vida privada, utilizando brincadeiras, brinquedos e uma linguagem infantil para que os adultos se comuniquem com as crianças (Schio, 2013). Contudo, com o tempo, é necessária uma educação mais estruturada, formal e direcionada, que coincide com a adentrada do infante na escola.

Ao realizar a introdução da criança na esfera pública, de maneira formal e sistematizada, a escola representa o mundo comum (Arendt, 2005). Quer dizer, ela não finge ser o mundo, o espaço público-político destinado aos adultos, mas o representa na medida em que antecede algumas características dele. Em vista disso, o comparecimento à escola é exigido pelo Estado, que se beneficia com novos cidadãos aptos para a vida na *pólis*.

Ao receber uma educação pública, a criança é preparada para viver no espaço político, aprendendo a reconhecer a pluralidade humana e a importância da fala e da ação para expressar sua singularidade e igualdade perante os outros. Arendt (2020)

ressalta que os seres humanos se compreendem por meio da linguagem justamente por serem iguais, mas precisam dela para manifestar sua unicidade, pois são distintos.

Sobre essa pluralidade, Arendt (2021, p. 353) afirma que “todas as atividades humanas são condicionadas pela pluralidade humana, pelo fato de que não um homem, mas os homens, no plural, habitarem a Terra e [...] viverem juntos”. Em suma, viver no mundo implica ser um ser único entre iguais (Arendt, 2020, p. 221), o que é fundamental para a vida política e para a formação do indivíduo.

Para Arendt (2020), apenas no espaço público os seres humanos conseguem perceber sua igualdade, já que no lar a desigualdade de funções, idades e responsabilidades é marcante. Como a criança passa seus primeiros anos principalmente no lar, ela precisa ser gradualmente introduzida à vida pública que adentrará ao crescer. Deve aprender a viver entre iguais, a se expressar por atos e palavras e a entender a pluralidade humana. Por isso, a escola é essencial, atuando como uma “ponte” entre o lar e a *pólis*.

Para Arendt (2005), essa educação só pode ser bem-sucedida se os educadores, ao representarem o mundo, assumirem a responsabilidade por ele. Embora muitas vezes os adultos possam querer que as coisas sejam diferentes e não sejam diretamente responsáveis por alguns acontecimentos, a responsabilidade pelo mundo cabe às gerações anteriores. O educador, ao representar o mundo, deve mostrar como ele é e assumir a responsabilidade por essa realidade que ajudou a criar. Segundo Arendt (2005, p. 239), “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.”.

Conforme Arendt (2005), na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do professor “se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (*Idem*, p. 239), não em sua qualificação ou pelo fato de estar mais tempo no mundo. Por isso, o professor apresenta o mundo como ele é e assume o rumo dos acontecimentos passados e presentes, de maneira que a criança possa compreender e participar desse mundo no futuro com consciência e responsabilidade.

Nesse sentido, Arendt (2005) argumenta que a autoridade, ao ter a incumbência de preservar e de transmitir os princípios fundamentais e os feitos passados, zela pela tradição. Esta é vista como um testamento e um tesouro, que lega posses do passado para o futuro. Em vista disso, a autoridade oferece ao mundo a estabilidade necessária para lidar com a transitoriedade da existência humana.

Sob esse viés, Arendt (2005) explica que a conservação faz parte da essência da educação. Ao visar abrigar e proteger a criança do mundo e ao evitar que a educação se transforme em dominação – caracterizada pela orientação de como a nova geração deve viver e agir – a conservação faz parte da educação⁹. O educador é mediador do velho – tradição e a realidade atual a ser ensinada – e do novo – potencialidade de novidade e mudança da geração de recém-chegados.

A fim de transmitir o passado e o presente, que está sempre em constante alteração e logo se torna passado, o professor deve manter um respeito extraordinário pelo passado e pela tradição (Arendt, 2005). Ele deve ter em vista que ensina os fundamentos e os grandes feitos históricos do passado, que são princípios – não apenas origem, mas base de constituição – do presente. Portanto, sua função é ensinar o velho –

⁹ É importante ressaltar que, para Arendt (2005), apenas a educação deve ser conservadora. Já na política, onde se age entre iguais, o conservadorismo só pode levar à destruição, ao manter o *status quo* perante as mudanças do mundo, que exigem novos acordos e novos feitos.

a tradição –, a fim de que este conhecimento ilumine¹⁰ a capacidade para novo latente em cada ser humano. Tal capacidade só pode ser efetivada se não for prevista e controlada pelas gerações anteriores, por meio da educação. Isto é,

em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição. (Arendt, 2005, p. 243).

Assim, toda pretensão de educação política, que Arendt (2005) relaciona às ideias de Rousseau, para as quais se visa iniciar uma realidade nova com aqueles que são por natureza mais novos, é condenada pela teórica. Isto é, o caráter rousseaiano político da educação engendra uma intervenção ditatorial do adulto, que restringe o caráter de novidade da nova geração – a condição humana da natalidade – ao prescrever o futuro por meio do sistema escolar. Dessa forma, uma educação política possui caráter de dominação, já que visa ditar o futuro e prever as ações, anulando, assim, a faculdade de romper o novo latente cada nascimento. Exatamente por isso, a essência da educação é a natalidade e a conservação, pois aquela só pode ser efetivada se os recém-chegados forem preservados de toda dominação. Logo, para Arendt (*Idem*), educação e política são âmbitos distintos. A educação não pode desempenhar nenhum papel na política, pois nesta os seres já estão educados; e a instrução, para preservar a natalidade, deve ser conservadora e não atrelada às finalidades políticas.

Conforme as ideias de Arendt, um dos papéis da escola é educar para a vida público-política, que, segundo Davidson (2022), é meio para o bem do homem. Para ele, a educação escolar deve preparar tanto para a vida coletiva e pública quanto para a vida espiritual do indivíduo. Logo, o enfoque da escola é formar as crianças para viverem de maneira nobre na convivência com outros e para o seu aprimoramento como ser humano.

Acerca dessa formação espiritual, Davidson (1925) afirma que a escola contribui para a construção do mundo individual, ao orientar sua constituição. O professor, tendo em mente tal finalidade, deve buscar criar um ambiente educacional que promova a construção de mundos internos ricos e variados, levando em consideração a ordem de apresentação dos objetos e a hierarquia de valores. Para ele (2022), essa abordagem do professor é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, pois permite que a educação moral e estética recebida no ambiente doméstico seja continuada na escola de forma sistematizada, gradual e formal. Esse processo ocorre com o apoio de profissionais especializados, maior disponibilidade de recursos didáticos e a interação com outras crianças.

Sobre a educação moral e estética na escola, Davidson (1925, p. 40-41), afirma que não se pode atribuir valor a nada sem conhecer sua natureza e suas relações essenciais. Isso significa que os seres humanos devem se esforçar para alcançar uma compreensão intelectual do mundo, desde a forma mais baixa de existência até os seres morais mais elevados e suas instituições e, para ele, uma visão de mundo desse tipo é essencial em toda educação. Sem ela, ninguém pode se sentir em casa em seu mundo,

¹⁰ Arendt (2005) compara a tradição com um tesouro, que lega posses do passado para o futuro. Ela afirma que a perda moderna do “tesouro” da tradição levou os homens a vagarem nas trevas, sem a orientação da luz do passado. Tal afirmação está alicerçada na citação de Tocqueville: “Desde que o passado deixou de lançar sua luz sobre o futuro, a mente humana vagueia nas trevas” (Tocqueville, 1945, p. 331 apud Arendt, 2005, p. 32). Para um maior detalhamento sobre autoridade e tradição, conferir a obra *Entre o Passado e o Futuro* (1968) de Arendt.

ou saber o que deve desempenhar nele. Porém, levaria uma vida inteira para transmitir essa visão, se se quisesse ensiná-la com todos os seus detalhes. No entanto, não é difícil, nem consome muito tempo fazer com que alunos de habilidade comum compreendam os contornos dessa visão, deixando os detalhes para serem preenchidos conforme necessário, ao longo da vida. Por isso, a escola deve transmitir um conhecimento geral acerca do mundo. Assim, como visto na seção seguinte, a educação, e toda a vida, leva à evolução do “indivíduo social” em conhecimento, empatia e vontade, possibilitando a construção de um mundo interior rico e ético, coerente com a realidade externa e com os outros mundos individuais.

Durante a época escolar infantil, que para Davidson (2022) inicia a partir dos sete anos até a puberdade, a educação nas belas-artes é o método de ensino adequado para uma formação do mundo individual com vistas ao belo, ao nobre e ao verdadeiro. Para ele, as crianças, ao aprenderem a se ocupar com as belas-artes estarão aprendendo a finalidade da vida humana, que é a contemplação do belo, que está atrelado ao verdadeiro e ao bom. Tal finalidade é atingida apenas se o mundo individual social de cada infante for construído com vistas a esse fim.

Sobre as belas-artes, Davidson (*Idem*) engloba a música, a dança, a poesia e as artes tectônicas, plásticas e gráficas. Sobre essas três últimas, em linhas gerais, a arte plástica foca na criação de formas tridimensionais, a arte tectônica na manipulação e estruturação de materiais para criar obras de arte, e a arte gráfica na criação de imagens bidimensionais em superfícies planas. Em sua análise da educação escolar infantil, Davidson afirma que

Durante os primeiros anos da vida escolar, a prática deveria consistir, creio eu, em dançar (no sentido grego), desenhar, recitar poesia e, de vez em quando, em pequenas apresentações dramáticas, tomando-se cuidado para que estas não se tornem mero exibicionismo. Com o passar dos anos, a dança deve gradativamente dar lugar à ginástica, que deve ter um propósito distintamente estético, o de trazer à tona em toda sua beleza as proporções naturais do corpo e permitir que ele se mova com facilidade, dignidade e graça. [...] Enquanto na escola está dando lugar à ginástica (não faço distinção entre os sexos neste assunto, embora o caráter da ginástica seja necessariamente diferente para cada um), a recitação de poesia de memória e o canto de ouvido devem gradualmente dar lugar a uma boa leitura e ao cantar a partir de notas. Ao mesmo tempo, deve-se ensinar cuidadosamente a desenhar a partir de modelos arquitetônicos e de moldes esculpidos, bem como devem-se fornecer instruções na teoria da perspectiva. (Davidson, 2022, p. 264).

Logo, é possível perceber que o autor propõe um ensino gradual – a cada nível mais complexo e teórico – das belas-artes. A criança ainda necessita estar rodeada de objetos belos e de ambientes harmônicos, ao mesmo tempo em que seu crescimento também exige que o brincar se torne cada vez mais um divertimento sério e reflexivo. A ocupação lúdica no lar certamente serve como preparação para atividades mais complexas. Estas devem levar a criança a não apenas reconhecer a beleza quando a vê, mas a descobrir o seu fundamento e produzir apresentações, poesias, pinturas e entre outras manifestações de forma bela.

Em sua percepção, cada atividade deve ser orientada com vistas ao belo, à boa execução. Assim, a dança não diz respeito à prática de movimentos aleatórios, mas ao movimento ritmado do corpo para desenvolver hábitos de elegância (2022). A capacidade infantil de construir e de manejar materiais deve ser orientada e fortalecida para a produção de objetos harmônicos. Isto é, “tão logo suas mãozinhas comecem a construir, moldar e desenhar, devem ser vigiadas e dirigidas, para que aprendam a

produzir coisas belas e a respeitar o belo onde quer que ele apareça.” (Davidson, 2022, p. 255). Para o professor, somente assim uma consciência estética e moral pode crescer na criança, evitando a brutalidade e a crueldade natural.

Indo mais além, Davidson (2022) argumenta que, geralmente, as pessoas se questionam por que muitos jovens se tornaram impiedosos, imprudentes, duros e brutais. A resposta, para ele, é esses jovens, quando crianças, não foram educados para produzir e respeitar coisas belas. Por isso, suas vidas se tornam fragmentos, e não um todo harmônico, progressivo e consistente. Com efeito, esse senso valorativo não reverbera apenas no gosto estético, mas na moral que atenta ou não para uma vida ética, ordenada e bondosa.

Acerca do ensino das artes espaciais - tectônica, gráfica e plástica - Davidson (2022) defende que ele deve se limitar, na escola, ao desenho. Isso porque a arquitetura, a pintura e a escultura poderiam ser dificilmente aplicadas na sala de aula e porque, para ele, quem sabe desenhar bem consegue apreciar a arquitetura e a escultura de maneira justa. Ele também propõe o ensino do drama, em função da apreciação geral pelo teatro e da necessidade do treino da fala em público.

Desse modo, a ginástica substituindo gradativamente à dança, a leitura, a música por nota, o desenho a partir de modelos e os dramas fácieis constituem a instrução estética. Além de especificar como algumas atividades que envolvem as belas-artes devem ser direcionadas para crianças, o autor alerta que os educadores devem cuidar também do treino do corpo. Ou seja, a escola não somente deve oferecer ocupações intelectuais para as crianças – isto é, as artes liberais –, mas também deve propiciar atividades para tornar o corpo forte e disposto. Somente com o equilíbrio do desenvolvimento entre corpo e mente é possível buscar o belo, o bom e o verdadeiro de forma humanizada e refinada. Como exemplo, Davidson (*Idem*) relata que as civilizações que deixam de lado o treino corporal geralmente entram em decadência, por seus jovens buscarem em imagens e sons o despertar dos sentidos e a agitação que antes estava ligada ao exercício físico. Dessa forma, a educação infantil para a vida nobre, por meio das belas-artes, proposta por Davidson envolve não apenas o lado intelectual do ser humano e seu desenvolvimento individual, mas diz respeito também a sua formação moral e física para uma vida nobre e entre seus semelhantes.

Longe de ser concluída na escola, tal educação estética, intelectual, moral e física serve apenas como base para seu prosseguimento na vida adulta, rumo à apreciação do belo, do bom e do verdadeiro. Mesmo que alguns alunos não consigam apreciar formas mais elevadas e complexas de arte, essa educação ainda terá pelo menos quatro efeitos positivos: 1) a rejeição da arte inferior e de má qualidade; 2) o gosto pela boa literatura impedirá a corrupção das mentes com livros superficiais e pobres; 3) o incentivo ao entretenimento racional evitará a busca por diversão irracional e degradante; e 4) dará aos jovens um impulso para buscar mais cultura estética nos intervalos de seus deveres laboriosos. Portanto, tais benefícios envolvem não apenas a apreciação das belas-artes, mas também a valorização de conteúdos intelectuais e práticas morais verdadeiras e corretas. Somente com a instrução de tais valores, a construção do mundo interior de cada criança será ética, vasta e ordenada.

Diante do exposto é possível concluir que tanto Arendt quanto Davidson destacam o papel complementar da escola na formação infantil. Arendt defende que a escola desempenha um papel crucial ao introduzir a criança na vida política. Para ela, a escola serve como um espaço de transição entre a esfera privada e a pública, preparando as crianças para a convivência na esfera política da sociedade. Esse processo envolve ensinar-lhes a importância da pluralidade de perspectivas, da cooperação em prol do bem comum, da expressão da singularidade na esfera pública e da tradição como

orientação ou luz para o agir. Por outro lado, Davidson destaca o papel da escola na formação para uma vida direcionada ao belo, ao bom e ao verdadeiro. Ele enfatiza a importância das belas-artes na educação moral e estética dos indivíduos, visando ao desenvolvimento integral das crianças e à construção de um mundo interior ético e harmonioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo analisamos o papel da família e da escola na educação infantil a partir das perspectivas de pensadores contemporâneos como Hannah Arendt e Thomas Davidson e, podemos, em conclusão, afirmar que as hipóteses de que a família tem o papel de cuidado e de educar a criança por meio de estímulos, costumes, brincadeiras e ambientes adequados, enquanto a escola tem a função de dar continuidade à formação humana de maneira formal e gradual, promovendo a interação com outras crianças e utilizando a tradição intelectual ou artística para preparar o indivíduo para a vida adulta. Embora os autores concordem com essas hipóteses, suas perspectivas divergem em alguns aspectos, especialmente no que diz respeito à finalidade da educação.

No que diz respeito à família, Arendt destaca a importância crucial do lar na proteção da criança do mundo público, proporcionando-lhe um espaço seguro para crescer e se desenvolver, a fim de ingressar na política na fase adulta. Davidson, por outro lado, argumenta que a família também é responsável pela formação do mundo interior da criança, introduzindo-a aos valores estéticos e morais que moldarão sua visão de mundo e as características que a definem como ser humano – inteligência, vontade e empatia.

Em relação à escola, concordam que ela desempenha um papel fundamental na continuidade da formação humana. Arendt ressalta a transmissão da tradição na educação escolar, argumentando que uma educação conservadora evita a dominação, isto é, não prevê ou induz como os recém-chegados deverão agir. A escola, para Arendt, prepara a criança para se inserir no espaço público-político, a fim de que cada ser humano possa irromper novidades no mundo, por meio da ação conjunta. Davidson, de outro modo, destaca o papel da escola no desenvolvimento da sensibilidade estética e moral, particularmente por meio do ensino das belas-artes, visando à formação de uma vida nobre.

Esses resultados não apenas corroboram o objetivo do estudo, que é compreender as intersecções e divergências no pensamento desses autores sobre a educação infantil, mas, também, nos convidam a refletir sobre suas teorias, análises, conteúdos e abordagens pedagógicas. Embora as ideias de Arendt e Davidson – especialmente as de Davidson sobre programas educacionais voltados às belas-artes – estejam distantes da realidade brasileira, é interessante considerar como alguns apontamentos poderiam, talvez, contribuir para a educação formal e informal e para a sociedade atual. Suas ideias nos oferecem a oportunidade de aceitá-las ou rejeitá-las conforme os objetivos educacionais, as concepções vigentes e a realidade do contexto educacional, tanto no que não se adapta à realidade quanto no que poderia ser modificado com base nessas propostas. Assim, embora o estudo se concentre na teoria desses autores, ele busca contribuir para o pensar sobre o que desejamos e o que não queremos para as nossas crianças — enquanto seres capazes de transformar e preservar o mundo que amamos e vivemos — e para seu desenvolvimento enquanto seres espirituais e políticos.

REFERÊNCIAS


- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARENDT, Hannah. **Pensar sem corrimão: compreender 1953-1975**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- ARISTÓTELES. **Política**. Edipro, 2019.
- BARBOSA, E.; COSTA, T.C.A. **Metodologia e prática de pesquisa em filosofia**. Pelotas: NEPFIL online, 2015.
- DAVIDSON, Thomas. **Aristóteles e os ideais antigos da educação**. Campinas, SP: Kíron, 2022.
- DAVIDSON, Thomas. **Education as world-building**. Harvard University Press, 1925.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.
- HOBUSS, J. **Eudaimonia e auto-suficiência em Aristóteles**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 2002. Disponível em: [<https://www2.ufpel.edu.br/isp/dissertatio/revistas/colecao/livro-hobuss.pdf>]. Acesso em: 16 de jun. 2024.
- KOYZIS, David Theodore. **Hannah Arendt and the Disappearance of the Political in the Modern Age**. 1982. Tese de Doutorado. Institute for Christian Studies. Disponível em: [<https://ir.icscanada.edu/server/api/core/bitstreams/c1abbe0e-5f2e-40d3-b343-bb2ba307137d/content>]. Acesso em: 16 de jun. 2024.
- PEREIRA, Geraldo Adriano Emery. Doxa e verdade na teoria da ação de Hannah Arendt. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 25, p. 190-202, 2014. Disponível em: [<https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/100277>]. Acesso em: 16 de jun. 2024.
- SCHIO, Sônia M. Hannah Arendt: educação grega ou romana? **Revista de Filosofia Argumentos**, n.9, 2013, p. 205-215. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23758/1/2013_art_smschio.pdf]. Acesso em: 16 de jun. 2024.
- ZINGANO, M. **Aristóteles. Ethica Nicomachea I 13 - III 8. Tratado da Virtude Moral**. São Paulo: Odysseus, 2008.

LITERAR E LITERACIA COMO EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO: INFÂNCIAS, LINGUAGENS E POÉTICAS DO COTIDIANO

José Flávio da Paz

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre os conceitos de literacia e literar na Educação Infantil, defendendo práticas pedagógicas sensíveis e criativas voltadas à formação integral da criança. Distingue-se literacia como competência técnica de leitura e escrita (Soares, 2003; Street, 1984) e literar como vivência poética e subjetiva da linguagem (Campos de Queirós, 2008; Tosatto, 2016). O estudo enfatiza a importância de deslocar o foco da normatização para a escuta das infâncias e suas múltiplas expressões. Com base em autores como Freire, Malaguzzi, Corsaro e Vygotsky, a pesquisa adota abordagem qualitativa e teórico-reflexiva, fundamentada em revisão bibliográfica e análise de obras infantis. Defende-se o literar como prática que reconhece a criança como sujeito pleno e criativo, promovendo uma pedagogia da escuta e da diversidade. Propõe-se valorizar rodas de leitura, ateliês literários, brincadeiras com a linguagem e produções autorais infantis, respeitando os direitos à imaginação, à palavra e à representação.

Palavras-chave: Pedagogia da escuta. Infâncias plurais. Literatura infantil. Formação leitora. Experiência estética.

J. F. Paz (). Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Regional do Cariri-PPGL/URCA. Crato, CE, Brasil.
e-mail: jfp1971@gmail.com.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

No campo da Educação, os conceitos de leitura e escrita têm sido tradicionalmente relacionados à alfabetização e à literacia. No entanto, práticas pedagógicas contemporâneas têm reivindicado abordagens mais amplas, sensíveis e afetivas. Nesse contexto, emerge o conceito de literar, um neologismo que propõe uma perspectiva poética e experiencial da linguagem, em contraponto à concepção técnica de literacia. Este artigo busca distinguir os dois termos, defendendo a importância de práticas de literar na Educação Infantil como ato formador, criativo e político.

O termo literacia (do inglês literacy) refere-se, em sua acepção mais comum, à capacidade de ler e escrever de forma funcional em contextos sociais diversos. Magda Soares (2003) define literacia como “um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita, com funções específicas, realizadas em diferentes contextos sociais”. Essa definição amplia a noção de alfabetização, reconhecendo que ler e escrever não se limitam ao domínio técnico do código, mas implicam competências culturais e comunicativas mais amplas.

Nesse sentido, Braga, Araujo & Paz (2023), assim definem:

A literacia é uma habilidade extremamente necessária para a vida do aluno, desde a primeira infância até sua vida adulta, seja no campo de aprendizagem escolar, seja no campo social, ter as habilidades da leitura, escrita e compreensão torna a criança um cidadão pensante, sujeito de direitos, deveres e crítico nas suas atitudes e no reconhecimento das diferenças e das peculiaridades do outro e da vida em comunidade.

No entanto, faz-se mister reconhecer que se trata de um termo conceitual multifacetado que vai muito além do simples ato de decodificar palavras e das habilidades de leitura e de escrita, uma vez que envolve a compreensão aprofundada, a interpretação, a observação e análise crítica, bem como, a capacidade de (re)contextualização dos fatos cotidianos.

(...) a literacia permite que as pessoas não apenas decodifiquem as letras do alfabeto, mas também entendam, questionem, avaliem as informações de maneira minuciosa e se posicionem diante das situações das interações sociais. De maneira que, não basta que formemos, no espaço escolar, um discente-leitor ou escritor, constituído de conhecimentos e habilidades gramaticais, mas das competências possíveis de como utilizar adequadamente as palavras de tal forma que provoque emoções, sentimentos diversos, afetividades, empatia e resiliência, visto que, a literacia abrange a capacidade de navegar por diferentes tipos e gêneros de textos, sejam eles orais ou escritos, ajuda-nos a discernir peculiaridades, detalhes, nuances e formar opiniões claras e precisas. (...) (Braga, Araujo & Paz, 2023, pp. 115-116).

No entanto, como observa Street (1984), há diferentes modelos de literacia: o autônomo, que a trata como um conjunto de habilidades neutras e universais, e o ideológico, que a entende como prática social situada, permeada por relações de poder e cultura. No Brasil, essa visão crítica foi incorporada por autores como Paulo Freire, que enfatiza a leitura do mundo antes da leitura da palavra (Freire, 1989).

Apesar dos avanços, a literacia ainda carrega, em muitos contextos escolares, a marca da normatividade e da padronização. Por vezes, transforma-se em instrumento de avaliação e controle, esvaziando as dimensões estéticas, subjetivas e afetivas da linguagem.

Em contraponto, o conceito de literar propõe um deslocamento epistêmico e sensível. Literar é mais do que ler ou escrever — é viver a linguagem como experiência estética, afetiva, criadora. É brincar com as palavras, imaginar mundos, dar corpo ao que não se vê. Trata-se de um verbo em construção, que nomeia práticas pedagógicas voltadas à formação integral do sujeito-leitor-criador.

Inspirado por concepções como a de Conceição Evaristo (2014), que defende a escrivência como forma de narrar a si e resistir, o literar aproxima-se das infâncias como território da pluralidade, da imaginação e da potência simbólica. Também dialoga com a abordagem de Reggio Emilia, que vê a criança como sujeito de cem linguagens (MALAGUZZI, 1999).

Literar implica escutar as infâncias, reconhecer seus modos próprios de significar o mundo, acolher seus gestos poéticos. Como destaca Rocha (2021), trata-se de “uma escuta sensível à linguagem como forma de existência e expressão de subjetividades”. Assim, literar não se reduz a ensinar a ler e escrever — é criar condições para que a criança habite poeticamente a linguagem.

DISTINÇÕES CONCEITUAIS ENTRE LITERAR E LITERACIA

CRITÉRIO	LITERACIA	LITERAR
Foco principal	Domínio técnico e funcional da leitura e escrita	Experiência estética, afetiva e criativa da linguagem
Origem teórica	Psicologia Cognitiva, Sociolinguística	Filosofia da linguagem, Estética, Educação poética
Abordagem pedagógica	Ensino estruturado, avaliação de competências	Escuta, mediação literária, valorização da subjetividade
Relação com a infância	Infância como fase de aquisição de habilidades	Infância como sujeito pleno e criador
Finalidade educativa	Inserção em práticas sociais letradas	Formação sensível, crítica e poética

Fonte: o pesquisador.

A distinção entre literar e literacia não significa oposição, mas complementação. Ambas são importantes, mas ocupam lugares diferentes na formação da criança. É preciso ensinar a ler e escrever, sim — mas também é preciso literar: abrir espaços de criação, imaginação, fruição e autoria. Isso exige um professor mediador, leitor, sensível às linguagens da infância.

Práticas de leitura compartilhada, rodas de conversa, ateliês de escrita, dramatizações e brincadeiras com a palavra são formas potentes de literar. Como destaca Lajolo (2000), formar leitores não é apenas ensinar técnicas, mas cultivar vínculos afetivos com a linguagem. E isso se faz desde cedo, na escuta e no reconhecimento das vozes infantis.

Literar é verbo que transborda. É um chamado à reinvenção das práticas pedagógicas, ao acolhimento das infâncias como territórios criadores e plurais. Distinguir literar de literacia é reconhecer que a linguagem não se esgota em sua função instrumental, mas pulsa como forma de vida, memória e imaginação. Cabe à escola tornar-se espaço onde a palavra possa florescer — como afeto, arte e emancipação.

SER CRIANÇA: INFÂNCIAS DIVERSAS E A PEDAGOGIA DA ESCUTA LITERÁRIA

A partir da perspectiva apresentada por Carla Tosatto — de que “as crianças não são e não existem como seres abstratos e generalizáveis” —, torna-se urgente reconhecer que a infância não é uma categoria fixa, homogênea ou universal. Pelo contrário, é uma experiência situada historicamente, culturalmente e socialmente. Essa compreensão é compartilhada tanto

pela Psicologia do Desenvolvimento quanto pela Sociologia da Infância, que nos oferecem importantes subsídios para pensarmos o lugar da criança nas práticas pedagógicas e literárias.

A Sociologia da Infância, com autores como William Corsaro, Manuel Sarmento e Jens Qvortrup, defende que as crianças são sujeitos sociais e produtores de cultura. Elas não apenas reproduzem valores adultos, mas criam linguagens, imaginários, brincadeiras e narrativas próprias, em diálogo com seus contextos de vida. Nesse sentido, não há uma infância universal, mas múltiplas infâncias: ser criança em uma aldeia indígena, na periferia urbana, em um quilombo ou no centro de uma metrópole são experiências profundamente distintas (Sarmento; Gouvêa, 2008; Corsaro, 2011).

Já a Psicologia do Desenvolvimento, especialmente nas abordagens histórico-culturais como a de Lev Vygotsky, enfatiza que o desenvolvimento infantil ocorre nas interações com os outros, mediado pela linguagem, pela cultura e pela atividade simbólica. O brincar, a arte, a literatura e o afeto tornam-se instrumentos essenciais na construção da subjetividade (Vygotsky, 2007). A criança, portanto, é um sujeito pleno, em processo constante de significação e expressão do mundo.

Nesse contexto, as práticas de literar assumem um papel fundamental: elas criam espaços nos quais as crianças podem se expressar com liberdade, criatividade e sensibilidade. Mais do que ensinar a ler e escrever no sentido técnico, literar é permitir que a criança narre a si mesma, reconheça sua identidade, pertença ao mundo e o transforme com palavras, imagens e gestos.

Frente as perspectivas literárias:

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar”. Essa citação de Mia Couto traduz poeticamente uma das visões que predominam hoje sobre a infância, segundo a qual esse período de nossas vidas é um tempo de encantamento e fantasia.

Para o poeta Manoel de Barros, “a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças”. Para Casimiro de Abreu, a infância era “a aurora” de nossas vidas, um tempo querido, “o despontar da existência”. Mas não é só de exaltação que vive a literatura que trata da infância, em “O Ateneu”, de Raul Pompeia, seu personagem Carlos afirma que essa doce lembrança da infância é uma hipocrisia, “eufemismo, os felizes tempos, eufemismo apenas”.

Não é somente na literatura que encontramos diferentes olhares para a infância. Historicamente, o lugar ocupado pelas crianças na sociedade também passou por muitas transformações até se chegar na perspectiva atual. (De Paula, 2020, s.p.)

Logo, a pedagogia da escuta literária propõe que o educador abandone os modelos fechados e os currículos rígidos, abrindo-se para a escuta das linguagens infantis. Isso significa observar as crianças em sua singularidade, valorizar suas experiências, acolher suas narrativas e possibilitar formas plurais de leitura e escrita: com o corpo, com a oralidade, com a poesia, com o desenho, com a imaginação (Rocha, 2021; Malaguzzi, 1999).

Ser criança, então, é viver uma experiência rica de sentidos, afetos e descobertas, marcada pela diversidade e pela potência criadora. E literar com as crianças é um modo de reconhecer suas vozes, suas culturas e suas múltiplas maneiras de estar no mundo, contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e humanizadora.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, LINGUAGEM E REPRESENTAÇÃO

Ser criança no mundo da literatura é viver intensamente a linguagem como forma de existir, imaginar e criar. A literatura infantil, quando compreendida como prática estética e espaço de representação das infâncias, permite às crianças não apenas acessar narrativas, mas também se verem e se expressarem nelas. Este artigo investiga a centralidade da linguagem

literária no processo de formação das infâncias e discute a criança como leitora, criadora e protagonista de mundos possíveis.

Yolanda Reyes (2010) afirma que a linguagem literária é a primeira casa da infância. Antes mesmo de dominar as estruturas da língua, as crianças se apropriam de ritmos, sonoridades e imagens poéticas. Esse contato inicial com a palavra literária desperta sensações, constrói vínculos afetivos e contribui para a formação de uma subjetividade sensível e criativa. Assim, a literatura não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas uma experiência estética que favorece o desenvolvimento emocional, ético e simbólico.

A literatura infantil carrega representações que moldam a forma como as crianças compreendem a si mesmas e ao mundo. Tosatto (2015) ressalta que “as crianças não são e não existem como seres abstratos e generalizáveis”. Cada infância é marcada por contextos socioculturais, históricos e afetivos específicos. Uma literatura comprometida com a diversidade deve retratar múltiplas experiências infantis — negras, indígenas, periféricas, rurais, urbanas, com deficiência, entre outras — de maneira sensível e não estereotipada.

A noção de escrevivência proposta por Conceição Evaristo (2008) reforça a potência da palavra como lugar de memória, resistência e identidade. Ao serem convidadas a escrever e ler histórias que dialogam com suas realidades, as crianças ampliam seus repertórios simbólicos e tornam-se autoras de si e do mundo.

Bartolomeu Campos de Queirós (2008) aponta que a infância é feita de palavras que ainda não foram ditas. Quando se oferece espaço para que a criança crie narrativas, poemas, desenhos e textos literários, amplia-se sua capacidade de expressão e autoria. A leitura deixa de ser uma atividade passiva e torna-se um processo dialógico e emancipador. Crianças que escrevem suas histórias aprendem a se escutar, a escutar o outro e a transformar suas experiências em arte.

No relato de experiência da pesquisadora Geisa Patrícia, especialista em Gestão Escolar, Psicopedagogia e formadora docente, podemos perceber esse processo de interação e criatividade das crianças frente a contação de histórias:

Certa vez, decidi contar uma história sobre amizade para meus alunos. Comecei com um fantoche que capturou a atenção deles imediatamente. Nossa, você deveria ver os olhinhos brilhando, cheios de expectativa!

À medida que narrava, usei diferentes vozes para os personagens. As crianças começaram a participar, fazendo perguntas e até inserindo suas próprias ideias na história. Foi a contação de histórias infantil em ação, e percebi como isso fomentava a empatia e a conexão entre eles!

Essa experiência me ensinou que contar histórias não é apenas ler um livro; é criar um vínculo emocional. Desde então, implemento essa prática regularmente e os resultados são incríveis! (Patrícia, 2025, s.p.).

Assim, ser criança no mundo da literatura é exercer o direito à palavra, à imaginação e à criação. A literatura infantil deve ser compreendida como espaço de escuta, acolhimento e invenção. Ao representar infâncias diversas e valorizar as vozes infantis, ela contribui para a formação de sujeitos críticos, afetivos e socialmente engajados. Reconhecer a potência estética da linguagem desde a infância é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, plural e humanizada.

SER CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE E A LITERATURA NA ERA DIGITAL

Na contemporaneidade, ser criança é viver em uma encruzilhada entre a memória do brincar livre e o avanço das tecnologias digitais. Nesse cenário, a literatura infantil surge como espaço de resistência, criação e subjetivação. Este artigo investiga como a criança é

representada e convidada a se reconhecer nas narrativas literárias, abordando obras significativas que possibilitam pensar a infância de forma plural, crítica e poética.

A questão "o que é uma criança?", proposta por Beatrice Alemagna (2010), nos convida a enxergar as infâncias para além de conceitos abstratos. A autora apresenta uma poética da infância que se revela em detalhes aparentemente banais, mas repletos de significado. Nessa mesma linha, Janusz Korczak (1981), em "Quando eu voltar a ser criança", promove uma inversão radical do olhar adulto, reivindicando o direito da criança de ser ouvida e respeitada como sujeito de direitos e desejos.

Ruth Rocha (2014), por sua vez, reafirma poeticamente esses direitos no livro "Os direitos das crianças", propondo uma literatura que forma cidadania desde cedo. Marcelo Xavier (2019) imagina um mundo governado por crianças, resgatando a utopia e a liberdade do olhar infantil, livre das amarras da lógica adultocêntrica.

As narrativas que revelam realidades plurais são fundamentais para a construção de uma infância representativa. Roger Mello (2009), em "Carvoeirinhos", expõe a dura realidade do trabalho infantil, oferecendo uma literatura que denuncia e sensibiliza. Em contrapartida, "Chuva de manga" (Rumford, 2005) celebra a infância em outros territórios, evidenciando a diversidade das experiências infantis no mundo.

Daniel Munduruku (2013) e Cristiano Wapichana (2016) narram a infância indígena a partir de uma perspectiva de pertencimento cultural e cotidiano ancestral, reforçando a importância da literatura como instrumento de valorização dos saberes originários.

A relação entre criança e natureza é tratada por Richard Louv (2016), que alerta para o "transtorno de déficit de natureza", defendendo que a saúde da criança depende da sua conexão com o meio ambiente. Maria Isabel Amando de Barros (2018), no livro "Desemparedamento da infância", reforça a urgência de ressignificar os espaços escolares, propondo que as escolas sejam lugares de encontro com a natureza, o que contribui para uma infância mais livre e sensível.

Na era digital, obras como "Meu amigo robô" (Nicoletti) mostram como os desejos infantis se fundem ao universo tecnológico, sem perder a ternura da infância. Ao mesmo tempo, livros como "Eu ainda preciso de tudo isso!" (Postert, 2018) reafirmam o poder da imaginação infantil, capaz de transformar objetos simples em portais para aventuras.

Nessa perspectiva, é essencial propor práticas pedagógicas que articulem a contação de histórias, o uso de tecnologias e o letramento literário. A escuta ativa, a dramatização, a leitura compartilhada e a produção de textos poéticos pelas crianças são estratégias que valorizam a autoria infantil e a construção de sentidos múltiplos sobre o mundo.

Ser criança no mundo contemporâneo é experimentar contradições: o excesso de estímulos digitais e a escassez de vínculos com a natureza; a abundância de informação e a necessidade de escuta sensível. A literatura, como lugar de imaginação, escuta, denúncia e acolhimento, deve ser espaço de reconstrução simbólica da infância. Ao promover práticas de letramento literário que respeitem a diversidade e a autoria infantil, educadores e mediadores contribuem para a formação de sujeitos críticos, afetivos e sensíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscamos discutir a relevância do neologismo literar como uma alternativa epistemológica, poética e político-pedagógica frente às concepções tradicionais de literacia que ainda prevalecem em muitos espaços da Educação Infantil. Defendemos que literar ultrapassa a função instrumental da linguagem, propondo-se como vivência sensível, criativa e afetiva, cuja centralidade reside na escuta das crianças, em suas múltiplas formas de dizer, imaginar e existir no mundo. Enquanto a literacia está relacionada ao domínio técnico e

funcional da leitura e da escrita, o literar propõe um deslocamento paradigmático para a valorização da linguagem como experiência estética e subjetiva.

Esta distinção não se fundamenta em uma oposição excludente entre literacia e literar, mas em uma crítica necessária às práticas pedagógicas que, muitas vezes, privilegiam a normatividade linguística em detrimento da liberdade criativa das crianças. Nesse sentido, o literar emerge como uma forma de resistência às lógicas escolarizantes que condicionam o desenvolvimento infantil à aquisição precoce de habilidades técnicas, desconsiderando os processos de simbolização, imaginação e expressão que são constitutivos das infâncias. Como já nos alerta o grande educador Paulo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para que a construção do saber se realize em liberdade, diálogo e encantamento.

A concepção de infância que sustenta essa proposta está em consonância com o pensamento de Corsaro (2011), ao reconhecer a criança como sujeito ativo, competente e produtor de cultura. Ao invés de tratar as crianças como sujeitos “em formação” ou “incompletos”, entendemos que elas vivem o presente de maneira plena e complexa, sendo capazes de elaborar narrativas, imagens e sentidos sobre o mundo. O literar, nesse contexto, torna-se prática de reconhecimento, escuta e legitimação dessas produções simbólicas infantis.

Em diálogo com a pedagogia da escuta, o literar também se configura como um gesto ético-estético de atenção ao que dizem e expressam as crianças por meio de seus desenhos, suas palavras, seus silêncios e suas brincadeiras. Escutar, nesse sentido, não é apenas ouvir, mas acolher a alteridade e estabelecer relações de cuidado e coautoria entre educadores e educandos. A linguagem, vista como prática social, passa a ser compreendida a partir da perspectiva dialógica sociointeracionista, que entende a aprendizagem como processo mediado pela interação social e pelas experiências culturais significativas.

Quando nos aproximamos da ideia de literar, entramos também no território da sensibilidade e da subjetividade. O neologismo nos convida à fruição da linguagem como potência de criação de mundos, de si e do outro. Literar é brincar com as palavras, é deixar-se atravessar por um texto, é escutar o ritmo de um poema, é inventar sentidos. Fazendo-nos lembrar que a palavra tem memória, tem corpo e tem história. Nesse sentido, o literar permite que as infâncias negras, indígenas, periféricas e marginalizadas também possam se ver representadas, reconhecidas e valorizadas nas práticas educativas.

A proposta de literar implica, portanto, um compromisso com uma educação democrática, plural e emancipadora. Não se trata de abandonar o ensino da leitura e da escrita convencional, mas de ampliar os horizontes do letramento com práticas que valorizem o sensível, o imaginativo e o poético. Afinal, a literatura infantil, quando bem escolhida e mediada com afeto, oferece à criança a possibilidade de experimentar outras vidas, outros tempos e outros modos de ser e de existir frente ao mundo, às diferenças e à diversidade. A leitura literária, nesse contexto, é uma forma de expandir a subjetividade e construir repertórios afetivos, linguísticos e culturais que enriquecem o desenvolvimento integral, pois (re)criam novos sentidos para o dia a dia social e educacional.

Na prática, o literar pode se materializar de múltiplas maneiras no cotidiano pedagógico: rodas de leitura em que se compartilham histórias e emoções; ateliês literários nos quais as crianças escrevem, desenham e inventam personagens; momentos de leitura silenciosa, em que o texto toca a sensibilidade do leitor; brincadeiras com rimas, sons, palavras e imagens; produções autorais coletivas; dramatizações e contações de histórias em que o corpo, a voz e a escuta se entrelaçam. Cada uma dessas práticas contribui para a formação leitora, não apenas no sentido técnico, mas no sentido mais profundo de formar cidadãos capazes de compreender, criticar, imaginar e transformar o mundo.

Ademais, é necessário reconhecer que o literar também tem um caráter político. Em tempos de padronização curricular e avaliações externas que pressionam por resultados

quantitativos, reafirmar o valor do sensível, do estético e do simbólico é um ato de resistência. A escola, nesse cenário, deve ser espaço de invenção e de pluralidade, onde as infâncias possam ser respeitadas em sua diversidade de expressões, saberes e experiências. Valorizar o literar é, assim, defender o direito das crianças à palavra, ao silêncio, ao jogo, à autoria e à beleza.

Por fim, reiteramos que a noção de literar que aqui defendemos não se limita à dimensão linguística, mas abrange toda a potência simbólica e expressiva da linguagem em sua relação com o mundo. É um convite a educadores, pesquisadores e gestores para que repensem suas práticas e currículos à luz de uma pedagogia que valorize a arte, a literatura, a escuta e a criação. Que possamos, juntos, construir uma escola em que a infância seja vivida com dignidade, alegria e poesia - uma escola em que literar seja verbo cotidiano, e não exceção.

REFERÊNCIAS

ALEMAGNA, Beatrice. **O que é uma criança?**. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Salamandra, 1999.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. São Paulo: Instituto Alana, 2018.

BRAGA, Angélica Pessoa de Lima; ARAUJO, Carla Alice Queiroz de; PAZ, José Flávio da . Era uma vez... a literacia infantil. **Revista Faculdade Famen - Reffen** - ISSN 2675-0589, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 114–127, 2023. DOI: 10.36470/famen.2023.r4a20. Disponível em: <https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/view/104>. Acesso em: 17 mai 2025.

CAMPOS DE QUEIRÓS, Bartolomeu. **Tempo de voar**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

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

DE PAULA, Adriana. A história da infância: como a sociedade criou o conceito de criança. In.: História do Mundo - **Iconografia da História**. Publicado em: 11 de outubro de 2020. Disponível em: <https://iconografiadahistoria.com.br/2020/10/11/a-historia-da-infancia-como-a-sociedade-criou-o-conceito-de-crianca/>. Acesso em: 15 mai.2025.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

_____. **Poemas da recordação**. Rio de Janeiro: Malê, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus Editorial, 17ª ed., 1981.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit da natureza. São Paulo: Editora Aquariana, 2016.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MELLO, Roger. **Carvoeirinhos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Um dia na aldeia**: uma história munduruku. Ilustrações de Maurício Negro. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

NICOLELIS, Giselda Laporta. **Meu amigo robô**. Ilustrações de Dika Araújo. Estante Digital Itaú. Disponível em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br>.

PATRÍCIA, Geisa. Guia completo sobre contação de histórias na educação infantil. In.: **Educamundo**. Publicado em: 29/04/2025. Educação Infantil. Disponível em: <https://educamundo.com.br/guia-completo-contacao-de-historias-educacao-infantil/>. Acesso em: 11 mai 2025.

POSTERT, Petra. **Eu ainda preciso de tudo isso!**. Ilustrações de Jens Rasmus. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Pulo do Gato, 2010.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **Criança, linguagem e educação**: escuta sensível e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2021.

ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças**. Ilustrações de Eduardo Rocha. São Paulo: Salamandra, 2014.

RUMFORD, James. **Chuva de manga**. São Paulo: Brinquedobook, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Leite. **Infância(s)**: desafios contemporâneos. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p. 143–160, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TOSATTO, Carla. Infância e literatura: a palavra como espaço da criança. In: **Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, Curitiba, 2015. Anais [...].

TOSATTO, Carla. Infâncias e saberes. In: KRAMER, Sonia. **Crianças pequenas aprendendo**: as linguagens do cotidiano. São Paulo: Ática, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAPICHANA, Cristiano. **A boca da noite**. Ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: Zit, 2016.


XAVIER, Marcelo. **Se criança governasse o mundo....** Belo Horizonte: Editora Formato, 7ª ed., 2019.


POSSIBILIDADES PARA O BRINCAR LIVRE E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Danielle Marafon, Gabrielle Gislayne de Almeida Gregorio

Resumo: Esta pesquisa investiga o uso de materiais não estruturados no brincar livre na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com quatro professoras da Educação Infantil dos municípios de Paranaguá (PR) e Joinville (SC), por meio de questionários. Os dados indicam que, embora reconheçam o valor pedagógico desses materiais, as docentes ainda enfrentam desafios para integrá-los à rotina escolar, sobretudo pela falta de formação específica. As respostas evidenciam que os materiais não estruturados enriquecem as experiências infantis, ampliam as possibilidades do planejamento docente e favorecem ambientes mais investigativos e provocativos. Conclui-se que sua inserção intencional fortalece o protagonismo infantil, estimula a curiosidade, a autonomia e a expressão das crianças, reafirmando a importância de práticas educativas que priorizem a ludicidade, a experimentação e a escuta sensível das infâncias.

Palavras-chave: Materiais não estruturados. Brincar livre. Educação infantil.

D. Marafon () . Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Paranaguá, PR, Brasil.
e-mail: danielle.marafon@unespar.br

G. G. A. Gregorio () . Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Paranaguá, PR, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR COMO CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, em que acomoda crianças de 0 a 5 anos. Conforme descrito na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a Educação Infantil é norteada por eixos estruturantes, em que consiste em interações e brincadeiras (Brasil, 2017). Levando em conta a BNCC, é estabelecido seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem assegurados:

Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se, asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendem em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (Brasil, 2017, p.37)

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a BNCC estrutura a Educação Infantil em cinco campos de experiências fundamentais para promover o desenvolvimento integral dos pequenos. São eles: "O eu, o outro e o nós", que favorece a construção da identidade e das relações interpessoais; "Corpo, gestos e movimentos", que estimula a expressão corporal e a coordenação motora; "Traços, sons, cores e formas", que amplia as possibilidades de expressão estética e sensorial; "Escuta, fala, pensamento e imaginação", que potencializa a linguagem oral e o pensamento criativo; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", que promove a exploração do meio e a construção de noções de tempo, espaço e relações lógico-matemáticas. (Brasil, 2017)

Esses campos de experiências constituem um arranjo curricular que valoriza as vivências cotidianas das crianças, acolhendo seus saberes prévios e suas curiosidades, ao mesmo tempo que promove a interlocução com os conhecimentos historicamente acumulados e culturalmente significativos. Dessa forma, o currículo da Educação Infantil se orienta por práticas pedagógicas que respeitam a singularidade de cada criança, assegurando oportunidades ricas de aprendizagem e desenvolvimento em contextos lúdicos e significativos.

Durante esse percurso de exploração lúdica, as crianças, ao manusear materiais diversos, como cubos, cilindros e bolas, vão, intuitivamente, desenvolvendo noções matemáticas, espaciais e físicas, mesmo sem um conhecimento prévio sistematizado.

Kishimoto (1995) corrobora com essa ideia ao afirmar que, ao brincar, a criança adquire noções que vão desde princípios matemáticos até habilidades de manipulação manual, fundamentais para o desenvolvimento integral e que hoje são amplamente estimuladas na Educação Infantil. A autora destaca que, ao interagir com diferentes materiais, como blocos de construção, recortes, colagens, tecelagem e dobraduras, a criança estabelece conexões lógicas e adquire fundamentos básicos não apenas da matemática, mas também da física e da organização espacial.

Os jogos e brincadeiras, segue sendo um dos recursos mais utilizados como ferramenta pedagógica, conseguindo ver o avanço cognitivo e motor, e também como elas estão progredindo ao lidar com materiais que não estão no seu cotidiano, no qual poderá ser desde materiais recicláveis, elementos naturais, tecido, papel e instrumentos musicais improvisados.

Bomtempo (1999, p. 4) argumenta que "a intervenção do professor não deve tolher a imaginação criativa da criança, mas orientá-la, deixando que a brincadeira espontânea surja na situação de aprendizagem, pois é através dela que a criança se prepara para a vida em seus próprios termos".

Nesse sentido, é fundamental que o educador atue como mediador, respeitando o espaço da imaginação e da criação infantil. Cada criança consegue brincar e explorar de modo singular, mobilizando sua imaginação e favorecendo a interação com o outro. A intervenção docente, quando excessiva, pode acabar distanciando a ludicidade da aprendizagem espontânea, fragilizando a riqueza das experiências formativas que emergem do brincar livre.

Conforme observa Vygotsky (2007), o faz de conta e as atividades lúdicas constituem uma zona de desenvolvimento proximal, em que a criança experimenta papéis sociais e internaliza conhecimentos de forma natural, impulsionando seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. A ludicidade, portanto, não apenas reflete o que a criança já sabe, mas também promove avanços significativos na construção de novas aprendizagens.

Bomtempo (1999, p. 3) complementa essa perspectiva ao afirmar que:

O jogo, dentro do processo educativo, deve se mesclar de repetição e surpresa, deve estimular o interesse dos participantes com a introdução de elementos inesperados, agradáveis e difíceis, aproveitando o momento para chegar com entusiasmo a esse descobrimento.

É justamente nessa dinâmica que a brincadeira assume um papel central no desenvolvimento infantil, permitindo que a criança, em sua necessidade natural de brincar, amplie de maneira autêntica seus conhecimentos ao explorar novos métodos para se divertir.

Nessa direção, Benjamin (1984) argumenta que, ao brincar, a criança constrói um universo próprio, reinterpretando o mundo que a cerca e atribuindo novos significados aos objetos e situações. Essa apropriação cultural, mediada pela ludicidade, enriquece as vivências infantis e fortalece sua autonomia na construção de sentidos.

Brougère (2010) também contribui para essa reflexão ao afirmar que o jogo permite à criança experimentar, explorar e atribuir sentido às suas vivências, promovendo uma aprendizagem ativa e socialmente situada. Dessa forma, as atividades lúdicas tornam-se imprescindíveis para a Educação Infantil, pois articulam experiência e conhecimento de forma prazerosa e significativa.

Por fim, como enfatiza Cerisara:

Quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária, sendo esta uma característica definidora do brinquedo em geral. Nesta situação imaginária, ao assumir um papel, a criança inicialmente imita o comportamento do adulto tal como ela observa em seu contexto. (2002, p. 6)

Ao reproduzir o mundo adulto em sua brincadeira, a criança não apenas reflete suas experiências, mas também reelabora esses saberes, construindo aprendizagens significativas.

O BRINCAR LIVRE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INTENCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No campo da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) reforçam a importância de práticas pedagógicas que respeitem a infância como tempo de direitos, enfatizando ações educativas que valorizem a mediação do professor, a qualidade das interações e o protagonismo infantil. A BNCC destaca que "as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas" (Brasil, 2017, p. 36). O brincar livre, neste contexto, potencializa a autonomia, a criatividade e a

convivência entre as crianças, ao permitir que explorem o mundo de maneira ativa e significativa.

Há que se considerar que oportunizar espaços para o livre brincar das crianças pequenas exige preparação e organização, tanto na distribuição do mobiliário e de materiais, quanto nas intervenções que possam problematizar a brincadeira, o que não é pouca coisa. Segundo Heaslip:

Estruturar a provisão do brincar, ou, seja lá como for que chamemos a intervenção adulta, não significa determinar o que e como as crianças vão brincar. Ao contrário, significa que o adulto precisa assumir a responsabilidade de oportunizar e promover situações que permitam que coisas aconteçam – coisas apropriadas em termos desenvolvimentais e sociais não apenas para as crianças, coletivamente, mas para cada uma delas, individualmente. (2006, p. 129)

Apenas a oferta de espaços, materiais e repertórios adequados não é suficiente para garantir uma prática pedagógica verdadeiramente significativa na Educação Infantil. Como alerta Barbosa (2011), torna-se imprescindível a presença de adultos sensíveis e atentos, capazes de ressignificar o ambiente institucional, de modo que este se configure como um espaço em que a ludicidade não apenas exista, mas predomine como elemento central da experiência educativa. Em outras palavras, é a intencionalidade da ação docente, em diálogo constante com as interações infantis, que qualifica o brincar como uma atividade potencializadora do desenvolvimento e da aprendizagem.

Nesse sentido, a presença do educador, longe de representar uma limitação à autonomia da criança, é condição necessária para que o brincar livre alcance sua plenitude como experiência educativa. Quando o educador compreende o valor pedagógico intrínseco do brincar, reconhecendo-o como um direito e uma necessidade da infância, sua mediação torna-se intencional e planejada, ainda que flexível e aberta às contribuições das próprias crianças. Como afirma Fortuna (2011), trata-se de uma intencionalidade que não se impõe de forma rígida, mas que se constrói na dialética entre as expectativas do educador e os desejos e iniciativas dos educandos.

Nesse processo, a temporalidade das intervenções adultas exige especial atenção. Heaslip (2006) adverte que uma intervenção prematura ou excessivamente diretiva pode tolher a curiosidade e a capacidade investigativa das crianças, enquanto uma intervenção tardia corre o risco de desperdiçar oportunidades ricas de aprendizagem. Portanto, cabe ao educador exercer uma escuta atenta e um olhar sensível, capaz de perceber o instante oportuno para intervir de maneira provocadora, estimulando a reflexão e a ampliação das experiências lúdicas. Tal postura não apenas qualifica o brincar, mas o transforma em uma experiência de aprendizagem significativa, na medida em que a mediação docente se torna uma ferramenta para aprofundar as descobertas infantis (Barbosa; Fortuna, 2011).

Refletir criticamente sobre o livre brincar implica reconhecer a importância de assegurar às crianças espaços e tempos que favoreçam sua autonomia e protagonismo, mesmo que acompanhados pela intencionalidade pedagógica do adulto. Borges corrobora essa visão ao afirmar que:

É a partir do brincar livre que a criança tem oportunidade de explorar os materiais e brinquedos livremente; no entanto, é nestas explorações que o adulto observa o envolvimento livre da criança e tem oportunidade de reestruturar o ato lúdico, tornando-o de alguma forma mais orientado. (2021, p. 24)

Este entendimento reforça o papel do educador como mediador sensível, que enriquece a brincadeira espontânea, respeitando a liberdade criativa da criança e, ao mesmo tempo, potencializando suas experiências de aprendizagem.

Portanto, compreende-se que o livre brincar, longe de configurar-se como uma atividade espontânea e desprovida de intencionalidade, constitui-se como prática pedagógica que requer planejamento consciente e sensível por parte do educador. Ao criar espaços organizados e acessíveis, selecionar materiais ricos e diversificados, e, sobretudo, ao assumir uma postura de escuta atenta e intervenção qualificada, o professor promove oportunidades significativas de aprendizagem que respeitam os tempos e interesses das crianças. Reconhecer o brincar livre como ação pedagógica é legitimar sua potência no desenvolvimento integral da criança, potencializando sua autonomia, criatividade e protagonismo. Assim, o educador que valoriza e intencionalmente planeja esses momentos contribui para transformar o ambiente educativo em um espaço vivo de experiências ricas, em que a ludicidade não é mero adorno, mas eixo estruturante das práticas de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

A BRINCADEIRA LIVRE COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Oliveira-Formosinho (2013) enfatiza que os materiais pedagógicos devem ser cuidadosamente selecionados para criar oportunidades de aprendizagem que sejam sensíveis às diferenças individuais, respeitando as motivações, os ritmos próprios de cada criança e ampliando a diversidade de experiências que se deseja proporcionar no ambiente educativo. Essa abordagem contribui diretamente para o reconhecimento da criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, cuja exploração do mundo se dá de maneira singular e dinâmica.

Nesse cenário, é fundamental compreender a distinção entre materiais estruturados e não estruturados. Botas (2008), define os materiais estruturados como aqueles que, desde a sua concepção, são pensados para alcançar objetivos educativos específicos, sejam estes explícitos ou implícitos. Esses materiais conduzem a experiência infantil dentro de um percurso previamente delineado, oferecendo à criança um caminho de exploração com finalidades já determinadas, o que, embora válido, pode limitar as possibilidades de criação e reinvenção do uso do material.

Em contraste, Botas (2008) descreve os materiais não estruturados como objetos que não foram concebidos para transmitir um conceito fixo ou desempenhar uma função predefinida. Seu valor pedagógico reside justamente na ausência de estrutura rígida, o que abre espaço para que a criança, guiada pela curiosidade natural e pela criatividade, atribua novos significados e funções a esses materiais. São elementos do cotidiano que, quando ressignificados no contexto lúdico, apresentam inúmeras possibilidades de uso e aprendizado. Por exemplo, um simples prendedor de roupa pode se transformar em instrumentos para o desenvolvimento da motricidade fina, para a construção do pensamento lógico, ou ainda para a compreensão inicial de conceitos matemáticos como quantidade e número, dependendo da forma como são exploradas.

Essa perspectiva é fortalecida pela reflexão de Spodek e Saracho (1998), ao afirmarem que muitos materiais pedagógicos não necessitam ser comprados. Os educadores podem recorrer à coleta de objetos reutilizáveis, muitas vezes destinados ao descarte, e ainda envolver as próprias crianças e suas famílias nesse processo, tornando a aprendizagem mais participativa e contextualizada. Assim, itens simples como grãos de feijão ou pequenas pedras podem servir como recursos para atividades de contagem e classificação, promovendo aprendizagens significativas sem a necessidade de materiais sofisticados e onerosos.

Post e Hohmann (2011) complementam essa visão ao descreverem como as descobertas infantis frequentemente emergem de movimentos ocasionais que, repetidos de forma intencional, se tornam aprendizagens complexas. Relatam que:

O que começa por ser um movimento ocasional, acenar com uma colher de pau e acidentalmente bater com ela num caixote de papelão, conduz a uma descoberta fascinante e é intencionalmente repetida vezes sem conta. [...] Mais tarde, a aquisição deste conhecimento experimental, conduzirá as crianças a sequências cada vez mais complexas, como mexer com uma colher ou empilhar caixas (Post; Hohmann, 2011, p. 26).

Esse exemplo evidencia como a exploração espontânea e a manipulação de materiais simples permitem à criança construir conhecimentos de forma orgânica, por meio de experiências corporais e sensoriais que favorecem o desenvolvimento integral.

Portanto, tanto os materiais estruturados quanto, de forma ainda mais destacada, os materiais não estruturados desempenham papéis complementares na promoção de ambientes de aprendizagem ricos e desafiadores. São esses recursos que permitem às crianças agirem com autonomia, experimentar hipóteses, exercitar a criatividade e vivenciar situações que respeitam seu ritmo e ampliam suas possibilidades expressivas e cognitivas. Ao considerar a riqueza dos materiais não estruturados, reafirma-se a importância de uma prática pedagógica que valorize a experimentação e reconheça o potencial educativo presente nos elementos mais simples do cotidiano infantil.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, visando aprofundar a compreensão dos significados atribuídos pelas professoras da Educação Infantil ao uso de materiais não estruturados no contexto pedagógico. Conforme esclarece Zanette (2017), a pesquisa qualitativa busca interpretar as experiências humanas, considerando as múltiplas dimensões que constituem a realidade educacional. Trata-se de uma metodologia que não se limita à quantificação dos dados, mas procura compreender os fenômenos em profundidade, valorizando as percepções, os sentidos e as interpretações dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A escolha por uma metodologia qualitativa justifica-se pela própria natureza do objeto de estudo, que exige uma escuta atenta e sensível às narrativas das docentes sobre as práticas pedagógicas envolvendo o uso desses materiais. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é particularmente cabal para captar as complexidades das interações no ambiente escolar, permitindo que se compreenda não apenas o que ocorre, mas também como e por que determinados processos se desenvolvem.

A pesquisa foi conduzida com professores atuantes na Educação Infantil dos municípios de Paranaguá, no estado do Paraná, e Joinville, em Santa Catarina. A seleção desses contextos se deu pela relevância dos territórios na promoção de práticas educativas diversificadas e por representarem realidades distintas, oferecendo uma riqueza de perspectivas para a análise. O foco recaiu sobre compreender de que maneira a utilização de materiais não estruturados influencia as práticas pedagógicas e o desenvolvimento das crianças pequenas, especificamente na faixa etária de um a quatro anos.

Para a coleta de dados, foi utilizado o instrumento de questionário semiestruturado, composto por seis questões, cuidadosamente elaboradas para explorar as percepções das professoras quanto às contribuições, aos desafios e às potencialidades do uso de materiais não estruturados em suas práticas diárias. Segundo Bastos et al. (2023), o questionário consiste em um conjunto ordenado de perguntas, estruturadas de modo lógico e coerente, que tem por finalidade obter informações relevantes sobre as

variáveis e as circunstâncias que se deseja investigar. A opção pelo questionário semiestruturado visou garantir, por um lado, a sistematização das respostas e, por outro, a flexibilidade necessária para que as participantes pudessem expressar livremente suas opiniões e experiências.

Participaram do estudo quatro professoras regentes da Educação Infantil, todas com experiência direta no trabalho com crianças de um a quatro anos de idade. Essa escolha foi intencional, uma vez que, como destaca Lüdke e André (2018), a seleção criteriosa dos participantes é essencial na pesquisa qualitativa para assegurar que as informações coletadas sejam pertinentes e contribuam efetivamente para o aprofundamento da problemática em questão. As docentes que integraram a amostra oferecem um panorama significativo sobre as práticas pedagógicas vigentes, possibilitando uma análise crítica acerca do impacto dos materiais não estruturados no cotidiano da educação infantil.

Ademais, a utilização de instrumentos de coleta como o questionário se mostra pertinente, pois permite acessar informações sobre a prática cotidiana das professoras, evidenciando suas concepções e os modos como ressignificam o uso dos materiais em suas atividades. Como salientam Gil (2017) e Minayo (2022), a eficácia da pesquisa qualitativa reside na capacidade de captar a subjetividade dos sujeitos e compreender os significados que atribuem às suas ações, o que se alinha plenamente aos objetivos deste estudo.

Assim, esta metodologia permitiu não apenas descrever práticas, mas sobretudo interpretar as vivências docentes, lançando luz sobre as relações entre os materiais pedagógicos utilizados e as aprendizagens das crianças, com vistas à construção de propostas educativas mais sensíveis, criativas e inclusivas no âmbito da Educação Infantil.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Para a análise das respostas obtidas por meio dos questionários, as participantes da pesquisa foram identificadas como Professora A, Professora B, Professora C e Professora D, respeitando a ordem cronológica de recebimento dos instrumentos de coleta. A adoção dessa nomenclatura visa preservar o anonimato das colaboradoras, garantindo a ética da pesquisa, conforme orienta a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as diretrizes éticas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa de interpretação descritivo-analítica, priorizando a compreensão das experiências e percepções das docentes quanto ao uso de materiais não estruturados em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, como sugere Minayo (2022), foi realizada uma leitura atenta e reflexiva das respostas, buscando emergir categorias temáticas que auxiliassem na interpretação dos significados atribuídos pelas professoras às experiências vivenciadas com os materiais em questão.

A primeira questão do questionário foi formulada com o objetivo de investigar: De que maneira as crianças adaptam e ressignificam as brincadeiras ao interagir com materiais não estruturados?

Quadro 1 - Respostas das professoras sobre a adaptação das crianças às brincadeiras com materiais não estruturados.

Professores	Respostas
A	Os materiais não estruturados por si só já são um convite para o brincar, pois ao disponibilizarmos materiais que fogem do convencional, damos liberdade para as crianças fazerem escolhas com autonomia, assim como tais objetos favorecem a criatividade e imaginação, pois são potentes, visto que, no livre brincar as crianças podem transformar os materiais fornecidos no que sua imaginação permitir, sendo esta uma possibilidade que os brinquedos prontos (materiais estruturados) não possuem, por exemplo: carro, bonecas, bola, geralmente despertam nas crianças um brincar por imitação, isto é, sua principal funcionalidade é fazer com que as crianças reproduzam ações do cotidiano vivenciado, como brincar de ninar a boneca, passear de carro, jogar bola. Enquanto que, os materiais não estruturados, conhecidos por seu largo alcance, ganham "vida" nas mãos das crianças, assim uma simples caixa de papelão pode se transformar em uma casa, carro, avião, um pedaço de madeira pode virar uma espada ou uma ponte, um cone pode virar um binóculos, enfim, as crianças exercem sua criatividade dando um novo significado ao objeto, transformando-o no que ela quiser.
B	As crianças utilizam sua criatividade e imaginação para transformar os materiais não estruturados em diferentes elementos dentro das brincadeiras. Um pedaço de tecido pode virar uma capa de super-herói, uma casa ou um esconderijo. Essa ressignificação permite que elas experimentem múltiplas possibilidades, desenvolvendo autonomia e pensamento crítico.
C	As brincadeiras tornam-se mais significativas para as crianças, aguçando a criatividade e imaginação delas por meio desses materiais.
D	O que a gente percebe é que as crianças têm uma capacidade muito interessante de dar novos significados para os materiais não estruturados. Mesmo que esses objetos não tenham uma função definida, elas acabam criando diferentes formas de brincar, dependendo do que estão sentindo ou imaginando na hora.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao analisar as respostas das docentes, é possível observar uma convergência nas percepções sobre o impacto dos materiais não estruturados no desenvolvimento das

crianças. A Professora A destaca que esses materiais, por sua própria natureza aberta e versátil, são um convite ao livre brincar, oferecendo à criança a possibilidade de explorar, criar e ressignificar objetos comuns de acordo com sua imaginação. Ela faz uma importante distinção entre os materiais estruturados, que direcionam o brincar para a reprodução de ações cotidianas, e os não estruturados, que ampliam o campo das possibilidades imaginativas ao permitir que cada criança atribua novos significados ao que manipula. Essa perspectiva dialoga com a ideia de "brinquedo de largo alcance", defendida por autores como Goldschmied e Jackson (2006), que afirmam que materiais não estruturados estimulam a criatividade e a exploração sensorial.

A Professora B reforça essa visão ao afirmar que, por meio da criatividade e da imaginação, as crianças transformam materiais simples em elementos que alimentam suas brincadeiras. Ela enfatiza, ainda, que esse processo contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, aspectos fundamentais na construção da subjetividade infantil, como aponta Kishimoto (2001), que defende o brincar como prática essencial para a formação integral da criança.

A fala da Professora C, embora mais concisa, sintetiza a importância desses materiais ao afirmar que eles tornam as brincadeiras mais significativas, aguçando a criatividade e a imaginação. Essa observação corrobora com Winnicott (1975), que sustenta que é no brincar que o indivíduo consegue ser verdadeiramente criativo, utilizando a personalidade de forma integral. O brincar livre, portanto, transcende o entretenimento e se constitui como um espaço de expressão pessoal e desenvolvimento integral.

Já a Professora D complementa as análises anteriores, destacando a capacidade das crianças de atribuir novos significados aos materiais com base em seus sentimentos e imaginação no momento da brincadeira.

Diante das falas das quatro professoras, evidencia-se que o uso de materiais não estruturados na educação infantil proporciona às crianças a oportunidade de explorar, experimentar e criar livremente, favorecendo a construção do conhecimento de forma ativa e significativa. Além de estimular a criatividade e a imaginação, esses materiais possibilitam o desenvolvimento da autonomia e da interação social.

Em consonância com as contribuições das docentes, destaca-se a importância do papel mediador do professor, que, ao organizar ambientes ricos em possibilidades, potencializa as experiências de aprendizagem das crianças. Como afirma Barbosa e Horn (2004), o espaço educativo deve ser planejado como um ambiente provocador, onde os materiais são intencionalmente dispostos para instigar a curiosidade e favorecer múltiplas formas de exploração.

Portanto, observa-se que a inserção de materiais não estruturados não apenas amplia as possibilidades do brincar, como também contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos, em um processo que valoriza a experiência lúdica como elemento central do desenvolvimento infantil.

A segunda questão atribuída: como foi a experiência de trabalhar com materiais não estruturados? Em que medida suas expectativas foram atendidas?

Quadro 2 - Experiência docente com materiais não estruturados: expectativas e percepções.

Professores	Respostas
A	Trabalhar com esses materiais deixa as dinâmicas mais espontâneas, pois as possibilidades das crianças criarem com esses materiais são infinitas. As crianças têm uma imaginação vasta, só é necessário dar

-
- espaço e proporcionar ferramentas, por exemplo quando é criado um território com areia, conchas, pedras e galhos, as crianças desenvolvem diferentes cenários e histórias usando esses materiais.
- B A experiência é enriquecedora, pois permite observar o protagonismo infantil em ação. As crianças exploram os materiais de formas inesperadas, o que demonstra sua capacidade de criar e resolver problemas. Em muitos casos, as expectativas são superadas, pois os pequenos demonstram um engajamento muito maior do que com brinquedos convencionais.
- C Foi enriquecedor poder ver as crianças cheias de curiosidades ao explorarem os materiais disponíveis, onde elas criam e transformam os objetos no que sua imaginação permitir.
- D É preciso ter adultos observadores com um olhar atento e uma escuta sensível, dispostos a transformar o ambiente educacional em um espaço rico, onde a ludicidade prevaleça, ou seja, além dos espaços e materiais ofertados, é fundamental ter uma visão holística e planejar com intencionalidade e mudar sempre que for preciso, assim trabalhar com materiais não estruturados me fez ampliar o olhar para o brincar das crianças. Na minha prática cotidiana sempre busco dar autonomia para as crianças e os materiais não estruturados tornam-se recursos pedagógicos potentes nesse processo de aprendizagem. Considero que minha perspectiva foi correspondida, quando as ações das crianças indicam que estou no caminho certo, assim constantemente, observo, analiso e repenso minha prática.
-

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As respostas das professoras revelam uma compreensão sensível e coerente sobre o papel dos materiais não estruturados no cotidiano da educação infantil. Observa-se que todas as falas convergem na valorização da autonomia, criatividade e do protagonismo das crianças, o que está em sintonia com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), que preconiza os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, especialmente no que tange ao "explorar", "imaginar", "criar" e "conviver".

A professora A, evidencia que o uso desses materiais favorece a espontaneidade e a criação de cenários diversos, destacando a "imaginação vasta" das crianças. Aqui podemos dialogar com Vygotsky (2007), que defende que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da mediação social e da interação com o ambiente cultural. Ambientes ricos em possibilidades, como aqueles criados com materiais naturais, (areia, conchas e galhos) por exemplo, oferecem às crianças oportunidades de apropriação ativa de

conhecimentos e de construção de significados, potencializando suas zonas de desenvolvimento proximal e estimulando a criatividade na criação de "territórios" imaginativos.

Já a professora B reforça o aspecto do protagonismo infantil, algo que dialoga diretamente com as contribuições de Loris Malaguzzi (1999), criador da abordagem Reggio Emilia, que defende a criança como "potente e criativa", capaz de se expressar por meio de "cem linguagens". Ela também destaca que muitas vezes as crianças superam as expectativas, mostrando que a liberdade de criação com esses materiais provoca um envolvimento mais profundo do que com brinquedos convencionais.

A fala da professora C, ainda que mais concisa, reforça a visão de encantamento e curiosidade despertados nas crianças. Ela toca num ponto essencial: a ressignificação dos materiais. Como aponta Kishimoto (2001), o brincar simbólico tem um papel estruturante para o desenvolvimento da criança, pois é por meio dele que ela cria significados e explora novas possibilidades cognitivas e sociais.

A professora D amplia a análise ao destacar o papel do adulto como mediador e observador sensível, trazendo uma reflexão importante sobre a intencionalidade pedagógica. Ela ressalta a importância do olhar atento e da escuta ativa, que permite transformar o ambiente educativo de maneira a valorizar a ludicidade e a autonomia infantil. Este ponto é reforçado por Barbosa (2011, p. 73), quando afirma que "não bastam espaços, materiais e repertórios adequados", destacando a necessidade de uma prática pedagógica reflexiva e aberta às transformações. A prática da professora D é, portanto, exemplo da pedagogia da escuta proposta por Oliveira-Formosinho (2013, p. 38), "A criança e o adulto aprendem juntos na interação, num processo em que o educador escuta, observa e reconstrói continuamente seu entendimento sobre a prática pedagógica".

A reflexão coletiva das professoras se complementa ao demonstrar que o uso dos materiais não estruturados não se resume à oferta de recursos diversificados, mas implica uma postura ativa e intencional do educador em observar, escutar e replanejar continuamente as experiências pedagógicas. Freitas, Schneider e Lorezon (2015, p. 47) reforçam essa ideia ao afirmar que "a criança, protagonista, capaz de criar mapas para a sua aprendizagem, contribui com as diferentes possibilidades de interação com o ambiente", colocando a responsabilidade nas mãos dos professores de selecionar e organizar os materiais de acordo com os interesses e necessidades do grupo.

Portanto, mais do que atender às expectativas, as experiências relatadas pelas professoras demonstram a superação delas, na medida em que as crianças não apenas utilizam os materiais oferecidos, mas ressignificam, inovam e criam mundos possíveis, expressando-se por meio do brincar livre e simbólico. A análise nos leva a reconhecer que o maior ganho do uso de materiais não estruturados está na valorização da criança como protagonista de sua aprendizagem e na construção de práticas pedagógicas que respeitem sua autonomia e criatividade.

A terceira questão instituída foi: há diferenças perceptíveis no envolvimento das crianças ao utilizarem materiais estruturados e não estruturados? Quais aspectos mais se destacam nessa comparação?

Quadro 3 - Comparativo do Envolvimento Infantil: Materiais Estruturados versus Não Estruturados segundo as Professoras.

Professores	Respostas
-------------	-----------

A	Tudo que é ofertado pronto, por exemplo; panelinhas e bonecas, delimita as brincadeiras. Por outro lado, os materiais não estruturados deixam livres as alternativas para inventar, sendo um recurso muito rico para usar em sala de aula.
B	Sim, há diferenças claras. Materiais estruturados direcionam o uso e limitam as possibilidades criativas, enquanto os não estruturados permitem que a criança explore livremente. O aspecto mais marcante é a ampliação da imaginação e a diversidade de interações entre as crianças, favorecendo a colaboração e a experimentação.
C	Sim, as diferenças são bastante perceptíveis. Percebe que os estruturados por eles já trazerem uma forma "certa" de brincar, não permite que as crianças sejam protagonistas das suas brincadeiras ao contrário dos não estruturados em que elas possuem mais autonomia e criatividade nas suas vivências.
D	Sim, há diferenças bastante perceptíveis no envolvimento das crianças quando comparamos o uso de materiais estruturados e não estruturados. Quando as crianças utilizam materiais estruturados, percebo que a brincadeira tende a ser mais direcionada e limitada às funções que o próprio material sugere. Por outro lado, com os materiais não estruturados, como pedaços de tecido, galhos, pedras, caixas ou tampas, noto que as crianças se sentem mais livres para criar suas próprias narrativas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As respostas das professoras A, B, C e D convergem para uma compreensão bastante consistente sobre a diferença no envolvimento das crianças quando expostas a materiais estruturados e não estruturados. Em todas as falas, percebe-se um reconhecimento claro de que os materiais não estruturados ampliam as possibilidades criativas, favorecendo a autonomia das crianças e promovendo interações mais ricas e espontâneas.

A professora A enfatiza que os materiais prontos, como panelinhas e bonecas, acabam por delimitar as brincadeiras, restringindo o potencial inventivo da criança. Ao contrário, ela enaltece o valor dos materiais não estruturados por deixarem em aberto as alternativas para criação, evidenciando sua riqueza como recurso pedagógico.

A professora B aprofunda esse ponto ao destacar que os materiais estruturados impõem uma direção de uso e limitam a criatividade, enquanto os não estruturados abrem espaço para a exploração livre. Um elemento interessante que ela traz é a valorização da diversidade de interações entre as crianças, mostrando que a liberdade de uso dos materiais favorece não só a imaginação individual, mas também a colaboração e a experimentação coletiva.

A professora C reforça essa linha de pensamento, sublinhando que os materiais estruturados, por sugerirem uma "forma certa de brincar", cerceiam o protagonismo infantil. Em contraponto, os materiais não estruturados são destacados como facilitadores da autonomia nas vivências lúdicas.

Já a professora D acrescenta uma perspectiva complementar, detalhando que os materiais estruturados tendem a direcionar e limitar as brincadeiras às funções previamente definidas pelo próprio objeto. Em contrapartida, ao citar exemplos como pedaços de tecido, galhos, pedras, caixas ou tampas, ela observa que os materiais não estruturados despertam nas crianças a liberdade para criar suas próprias narrativas, ampliando assim o campo da imaginação e da autoria infantil.

Ao refletirmos sobre esses depoimentos à luz da referência teórica de Meirelles (2016), essa análise ganha ainda mais densidade. A autora destaca que os materiais não estruturados, por sua plasticidade, transformam-se em múltiplos objetos brincantes nas mãos das crianças, o que amplia as possibilidades de criação. Meirelles critica, de forma contundente, os brinquedos industrializados pela sua previsibilidade e limitação criativa, pontos que ecoam diretamente nas percepções das professoras entrevistadas.

Em síntese, o que se observa nas respostas é uma valorização do brincar livre, criativo e autônomo proporcionado pelos materiais não estruturados. Mais do que simples preferências, as falas das professoras revelam uma compreensão pedagógica fundamentada: os materiais não estruturados potencializam o desenvolvimento integral da criança, favorecendo não só a imaginação, mas também habilidades sociais como a cooperação, a construção coletiva e a resolução de problemas de forma criativa e espontânea.

Portanto, a análise das respostas permite afirmar que há um consenso crítico e reflexivo entre as professoras no reconhecimento do papel significativo dos materiais não estruturados na promoção de uma infância ativa, protagonista e cheia de possibilidades de descoberta.

A quarta questão foi: Quais estratégias pedagógicas você adota para mediar as interações das crianças com materiais não estruturados?

Quadro 4 - Práticas Docentes na Mediação do Uso de Materiais Não Estruturados na Educação Infantil.

Professores	Respostas
A	As estratégias usadas em sala, são de montar um espaço convidativo e seguro, deixando exposto diferentes materiais não estruturados, o professor precisa mediar a dinâmica respeitando o tempo do aluno de explorar, e encorajando a criatividade, tudo depende de qual faixa etária a criança tem, mas de modo geral a minha estratégia é proporcionar cuidado e apoio às crianças, estando presente neste momento de brincadeira.
B	Algumas estratégias incluem a criação de contextos que estimulem a curiosidade, a observação atenta sem interferência imediata, o incentivo à exploração livre e a valorização dos processos criativos. Também é essencial fazer perguntas abertas que incentivem a reflexão e a troca de ideias entre as crianças.

C

Organizando um espaço atrativo para as crianças explorarem livremente, criando e compartilhando ideias entre eles.

D

Procuro criar contextos abertos de exploração, propondo desafios que estimulem a imaginação das crianças, mas sem direcionar demais a brincadeira. Também incentiva o trabalho em grupo para favorecer trocas de ideias e mediações entre as próprias crianças, observando e intervindo apenas quando necessário para ampliar as possibilidades de uso dos materiais.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As respostas das professoras revelam uma compreensão coerente e atualizada do papel do educador como mediador sensível e intencional no uso de materiais não estruturados. Observa-se que todas reconhecem a importância de criar ambientes estimulantes e seguros, que promovam a autonomia, a imaginação e a interação entre as crianças.

A professora A enfatiza a criação de um espaço convidativo e seguro, respeitando o tempo de cada criança e oferecendo apoio contínuo durante a brincadeira. Essa visão dialoga com a perspectiva de Kishimoto (2001), que defende que o ambiente deve ser organizado de forma a permitir a livre escolha das crianças, favorecendo experiências de exploração e descoberta.

A professora B amplia essa abordagem ao mencionar a criação de contextos que despertem a curiosidade, o estímulo à exploração livre e o uso de perguntas abertas. Essa prática está em consonância com Vygotsky (1991), que destaca o papel da mediação e da linguagem na construção do conhecimento, ressaltando que as interações e questionamentos do educador contribuem para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico da criança.

Por sua vez, a professora C reforça a importância de organizar espaços que incentivem a criação e a partilha de ideias entre as crianças. Tal prática encontra respaldo em Malaguzzi (1999), que considera o ambiente como o "terceiro educador", reconhecendo que a organização dos espaços influencia diretamente as oportunidades de aprendizagem e expressão da criança.

A professora D integra esses elementos ao propor contextos abertos de exploração e o incentivo ao trabalho em grupo, valorizando a colaboração entre as crianças. Essa perspectiva é apoiada em Vygotsky (2007, p. 105) "As interações sociais são o motor do desenvolvimento. Por meio delas, as crianças constroem significados, aprendem umas com as outras e com os adultos, internalizando conhecimentos e formas de atuação social".

Além disso, é pertinente retomar Meirelles (2016, p.12), que afirma que "os ambientes estão à disposição dentro do espaço escolar; cabe aos professores adequarmos para atuação das crianças de forma desafiadora, a fim de proporcionar possibilidades singulares e significativas". A autora reforça que a intencionalidade do educador na organização do espaço e dos materiais é decisiva para garantir que a brincadeira não apenas aconteça, mas que seja também rica em aprendizagens.

Portanto, a análise das respostas demonstra um entendimento compartilhado sobre o papel ativo do professor na criação de ambientes propícios ao desenvolvimento da criança. As educadoras reconhecem que a mediação eficaz não se dá por meio da condução direta da brincadeira, mas sim através de uma presença atenta, de perguntas que instigam a reflexão e de espaços que convidam à exploração e à imaginação. Tal postura está em sintonia com uma educação infantil que respeita a criança como sujeito ativo e competente na construção de seu próprio aprendizado.

Posteriormente, a questão apresentada foi: A escola oferece suporte adequado (formação, materiais, espaço) para a implementação dessa abordagem? Quais são os principais desafios e possibilidades?

Quadro 5 - Condições Oferecidas pela Escola e Desafios Enfrentados na Utilização de Materiais Não Estruturados.

Professores	Respostas
A	Na rede municipal ao qual trabalho, incentiva o professor a trabalhar com essa abordagem, onde apoiam a realização de cursos e a especialização na área. Porém depende muito do professor, ele precisa selecionar esses materiais e estar preparado para usar esse recurso com seus alunos.
B	Em algumas escolas, há investimento em formação e espaços adequados para essa abordagem, mas em muitas ainda há desafios como falta de conhecimento sobre os benefícios dos materiais não estruturados, resistência de algumas famílias e educadores, e limitação de recursos físicos. A possibilidade de desenvolver um ambiente mais rico em experiências sensoriais e criativas, no entanto, justifica a busca por soluções.
C	Não, houve pouca formação oferecida pela rede sobre o assunto abordado, para termos mais esclarecimentos sobre esse tema, muitas de nós procuramos conhecimentos alternativos para se especializar. Quando planejamos, nós educadores que temos que providenciar os materiais, muitas vezes acabamos enfrentando alguns desafios para levar os materiais das propostas.
D	A escola em que atuo oferece algum suporte, especialmente no que diz respeito ao espaço físico e à disponibilidade de alguns materiais, mas ainda existem limitações importantes. Entre os desafios, destaco também a resistência de algumas práticas mais tradicionais, que muitas vezes priorizam atividades estruturadas e dirigidas, o que pode dificultar a valorização do brincar livre com materiais não estruturados.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As respostas das professoras evidenciam um cenário ainda bastante desigual e desafiador em relação ao suporte institucional para a implementação do uso de materiais não estruturados na prática pedagógica. Embora haja iniciativas pontuais, como a oferta de cursos mencionada pela professora A e a disponibilidade de espaços e materiais na escola da professora D, observa-se que grande parte do ônus pela busca de formação e pela aquisição dos materiais recai sobre os próprios educadores, como salientam as professoras A e C. Esse contexto evidencia a fragilidade das políticas públicas de apoio à prática pedagógica mais inovadora e lúdica.

Kishimoto (2001) já alertava que a construção de espaços de brincar na educação infantil não depende apenas da vontade do professor, mas requer uma partilha de concepções entre a escola, a formação docente, a família e as políticas públicas que sustentem essa visão educativa. Ou seja, a responsabilidade deve ser coletiva e estruturada institucionalmente, não recaindo apenas sobre os professores.

A professora D acrescenta um ponto essencial ao debate ao destacar a resistência das práticas mais tradicionais, que tendem a priorizar atividades estruturadas e dirigidas, em detrimento das propostas de brincar livre e criativo. Essa observação dialoga com as reflexões de Kramer (2003), que destaca que a superação da visão tradicional da educação infantil, centrada em práticas repetitivas e conteudistas, demanda um processo formativo contínuo e crítico, capaz de envolver não só as docentes, mas toda a comunidade escolar.

Horn (2004) também reforça que o ambiente educacional precisa ser pensado como terceiro educador, sublinhando que espaços bem planejados e materiais acessíveis ampliam as possibilidades de exploração das crianças. A fala da professora D, ao reconhecer os avanços no espaço físico, mas também suas limitações, evidencia a importância de olhar para o ambiente como um mediador ativo da aprendizagem e do brincar.

Além disso, as dificuldades relatadas quanto à resistência das famílias e profissionais, como destacam as professoras B e D, apontam para a necessidade de sensibilização de toda a comunidade escolar. Alves (2024, p. 7), na abordagem Reggio Emilia, afirma que a criança é "feita de cem linguagens", referindo-se à multiplicidade de formas de expressão e aprendizagem que o ambiente e os materiais devem favorecer.

Em síntese, a análise das falas revela que, embora os profissionais reconheçam as vantagens da abordagem e, em alguns casos, contem com iniciativas de apoio, ainda enfrentam lacunas importantes na formação continuada, na oferta de recursos materiais e na superação de paradigmas tradicionais de ensino. A fala da professora D reforça a necessidade urgente de transformar as concepções enraizadas sobre o ensino na educação infantil, integrando cada vez mais o lúdico e o não estruturado como práticas legítimas e necessárias. O fortalecimento de políticas públicas, a ampliação da formação crítica dos professores e a construção coletiva de ambientes enriquecidos mostram caminhos essenciais para ampliar as práticas com materiais não estruturados na educação infantil.

A sexta questão e última questão foi: Como você avalia os impactos dos materiais não estruturados no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças?

Quadro 6 - Percepções Docentes sobre os Impactos dos Materiais Não Estruturados no Desenvolvimento Infantil.

Professores	Respostas
A	A avaliação é através dos pareceres descritivos que são realizados trimestralmente. Durante as aulas são feitas anotações para avaliar as mudanças e o

	comportamento do aluno nas brincadeiras, coletando informações sobre o desenvolvimento e possíveis dificuldades que as crianças apresentaram. Também são feitos os portfólios, nele fica registrado por meio de fotos, atividades e as observações que foram feitas durante a brincadeiras das crianças.
B	Os impactos são muito positivos. Esse tipo de material favorece o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional. As crianças aprendem a negociar, compartilhar, experimentar e resolver desafios de forma autônoma, o que contribui para sua formação integral.
C	Tem um impacto significativo para as crianças, onde elas criam memórias significativas durante as brincadeiras, estimulando a criatividade e imaginação delas com o grupo.
D	Os materiais não estruturados estimulam a criatividade, a autonomia e a resolução de problemas, pois permitem que as crianças explorem livremente, criem suas próprias brincadeiras e desenvolvam múltiplas habilidades cognitivas, sociais e motoras de forma integrada e significativa.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As respostas das professoras evidenciam um reconhecimento consistente sobre os benefícios dos materiais não estruturados no desenvolvimento das crianças, destacando tanto as dimensões cognitivas e motoras quanto as socioemocionais. A prática da observação atenta e dos registros, como pareceres descritivos e portfólios mencionados pela professora A, está alinhada com Rosa (2018), que ressalta a importância do olhar sensível e individualizado do educador para compreender as necessidades e potencialidades de cada criança. Esse tipo de avaliação formativa valoriza o processo, e não apenas o produto final, permitindo acompanhar o desenvolvimento integral da criança de maneira contextualizada.

A professora B enfatiza que os materiais não estruturados promovem o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, o que dialoga diretamente com as contribuições de Kishimoto (2001), que defende que o brincar livre amplia as experiências de aprendizagem, favorecendo a construção de habilidades essenciais como a cooperação e a resolução de conflitos. A brincadeira espontânea, facilitada pelos materiais não estruturados, estimula o raciocínio criativo e a autonomia, pontos igualmente ressaltados pela professora D.

Já a professora C destaca a criação de memórias significativas, o que aproxima sua reflexão da concepção de Vygotsky (1991), para quem as interações sociais e as experiências concretas são fundamentais para o desenvolvimento da criança. O uso desses materiais potencializa a zona de desenvolvimento proximal, pois, ao interagir com os pares e com o ambiente, a criança constrói conhecimento de forma ativa e significativa.

Além disso, as respostas sugerem que, para além da exploração livre, o papel do educador como mediador é central. Como aponta Oliveira (2012), a mediação qualificada transforma situações cotidianas em experiências pedagógicas ricas, o que reforça a importância das observações e dos registros mencionados.

Contudo, é importante reconhecer que, embora as professoras relatam impactos positivos, não se pode desconsiderar que a efetividade dessa abordagem depende de um ambiente que valorize a escuta e a participação da criança, além da formação continuada dos educadores para que possam planejar intencionalmente esses momentos de brincadeira. Como alerta Barbosa (2015), o brincar livre precisa ser garantido como direito da criança e não tratado como mera atividade complementar.

Portanto, a análise das falas revela que as professoras compreendem e valorizam os impactos dos materiais não estruturados na aprendizagem, adotando estratégias de avaliação qualitativas e centradas no desenvolvimento integral da criança. No entanto, permanece o desafio de consolidar práticas pedagógicas que efetivamente integrem esses materiais de forma planejada e sistematizada, com respaldo teórico e institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu refletir, de maneira crítica e aprofundada, sobre o papel dos materiais não estruturados na Educação Infantil, destacando sua relevância para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral das crianças. Através da análise das respostas das professoras entrevistadas, evidenciou-se que o uso desses materiais amplia as possibilidades pedagógicas, favorecendo a criatividade, a autonomia, a resolução de problemas e as interações sociais no cotidiano da sala de aula.

A pesquisa revelou que, embora os benefícios sejam amplamente reconhecidos por quem já faz uso desses recursos, ainda há uma lacuna significativa na formação e na prática docente quanto à utilização sistemática dos materiais não estruturados. Tal constatação reforça a necessidade de investir em formação continuada, para que os professores se apropriem desse conceito e compreendam como incorporar esses materiais de forma intencional e planejada nas suas práticas pedagógicas.

Além de potencializar o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, os materiais não estruturados proporcionam experiências lúdicas que respeitam o ritmo e a curiosidade natural das crianças. Eles promovem um ambiente de aprendizagem aberto e flexível, no qual as crianças não apenas reproduzem comportamentos, mas criam, experimentam e atribuem novos significados aos objetos e às relações estabelecidas no ato de brincar.

É fundamental reconhecer o papel ativo do professor como mediador dessas experiências. Cabe ao educador não apenas disponibilizar os materiais, mas também observar, registrar e interpretar as interações e produções das crianças, como bem exemplificado nas práticas de documentação pedagógica mencionadas pelas professoras. Esse processo de escuta sensível e de reflexão contínua permite ao professor ajustar suas intervenções e enriquecer as vivências das crianças, garantindo uma educação mais responsiva e inclusiva.

Portanto, ao consolidar a inserção dos materiais não estruturados na Educação Infantil, avançamos na direção de uma prática pedagógica que valoriza a infância em sua essência: como um tempo de descoberta, invenção e encantamento. Contribuímos, assim, para a construção de ambientes educativos que respeitam a pluralidade das infâncias e promovem experiências de aprendizagem amplas e transformadoras. Enfatiza-se, por fim, que investir nesse caminho é um compromisso ético e pedagógico com o desenvolvimento integral das crianças, ampliando horizontes para uma educação verdadeiramente significativa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, B.; EBERT, C. **Reggio Emilia e a BNCC em conversa: Caminhos para o protagonismo infantil**. Porto Alegre, 2024.
- BARBOSA, M. C. S. **Por uma educação infantil que valorize a infância**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BARBOSA, F. R. P. **Avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão**. 2011. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BARBOSA, M. C. S. **Organização dos tempos e espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- BASTOS, J. E. S.; SOUSA, J. M. J.; SILVA, P. M. N.; AQUINO, R. L. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 623–636, 2023.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Obras escolhidas, v.1).
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trads.) Porto: Porto Editora, 2010.
- BOMTEMPO, E. Brinquedo e educação: na escola e no lar. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 3, n. 1, p. 61–69, 1999.
- BORGES, A. C. L. **Descobrir o mundo: a brincadeira heurística e a exploração de materiais não estruturados na educação de infância**. Tese de Mestrado. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação, 2021.
- BOTAS, D. **A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º Ciclo**. 2008. Tese de Mestrado em Ensino das Ciências, Ensino da Matemática. Lisboa: Universidade Aberta.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CERISARA, A. B. De como o Papai do Céu, o Coelhoinho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram Viver Juntos no Céu!. *Revista Zero-a-Seis UFSC*. 2002.
- FREITAS, C.; SCHNEIDER, A.; LORENZON, A. P. O espaço da escola de educação infantil como favorecedor do protagonismo infantil. *DiversaPrática*, v. 2, n. 2, p. 42–64, 2º sem. 2015.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (Org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6). p. 147-164.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HEASLIP, P. Fazendo com que o brincar funcione na sala de aula. In: MOYLES, Janet et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 121-132.

HORN, M. G. S. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil**. São Paulo: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. Série Ideias, v. 7, n., 1995.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar: a arte do possível**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 3. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MALAGUZZI, L. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MEIRELLES. **Brincar heurístico: a brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade**. Ufrgs.br, 2016.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Educação em Creche: Participação e Diversidade**. Porto: Porto Editora, 2013.

POST, J., HOHMANN, M. **Educação de Bebés em Infantários**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011

ROSA, D. S. M. **O lugar dos materiais não-estruturados em Creche e Jardim de Infância**. 2018. Tese de Doutorado. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação.

SPODEK, B.; SARACHO, O. **Ensinando Crianças de Três a Oito Anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, n. 65, jul. 2017.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Ed. LTDA, 1975.

ENSINO DE NÚMEROS RACIONAIS: VIVÊNCIA DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Nayara Sousa Reis, Lilliane Paes de Lima Costa, Francisco Carpegiani Medeiros Borges.

Resumo: O trabalho relata uma vivência durante a realização do estágio supervisionado de 02 (duas) licenciandas do curso de Matemática da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Reflete acerca das dificuldades enfrentadas por alunos do 7º ano na compreensão dos números racionais, especialmente na reta numérica e nas operações com frações. O objetivo foi identificar obstáculos no processo de aprendizagem e propor estratégias pedagógicas eficazes, com base na vivência em sala durante o estágio supervisionado. A metodologia envolveu atividades práticas e aplicação de um jogo digital para incentivar a participação ativa dos alunos. Os resultados revelaram que, apesar do interesse gerados pelas atividades lúdicas, os alunos ainda apresentaram dificuldades significativas, como o posicionamento de frações na reta numérica e confusão nos métodos de resolução de operações com denominadores diferentes. A discussão aponta que métodos tradicionais não são suficientes para garantir a compreensão dos conceitos. Conclui-se que o uso de estratégias pedagógicas mais dinâmicas, com jogos e atividades práticas, contribui para um aprendizado mais significativo, sendo essencial a adaptação constante das práticas docentes às necessidades dos alunos.

Palavras-chave: Números racionais. Reta numérica. Operações com frações. Estágio Supervisionado. Educação Matemática.

N. S. Reis (). Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Parnaíba, PI, Brasil.
nayaradosreis31@gmail.com

L. P. L. Costa (). Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Parnaíba, PI, Brasil.

F. C. M. Borges (). Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Parnaíba, PI, Brasil.

INTRODUÇÃO

Segundo Caraça (1952), o surgimento dos números racionais ocorre devido a necessidade do homem comparar grandezas, quando a habilidade de contar, que o homem já dominava, não foi suficiente para responder à questão de quanta vezes uma grandeza era maior que outra.

O conceito de número racional é um dos mais importantes e complexos que os alunos aprendem nos primeiros anos da escola. Ele representa um componente essencial do currículo do ensino básico presente ao longo de toda a vida escolar. A flexibilidade no uso de suas representações simbólicas e na conversão entre elas é, frequentemente, destacada como uma parte crucial de sua compreensão.

Quaresma e Ponte (2012), acreditam que os alunos não têm contato com todas as representações do número racional, geralmente frações e porcentagem, e ao mesmo tempo a escola exige deles uma habilidade em operar e resolver problemas das mais variadas naturezas:

Na verdade, o número racional admite várias representações, nomeadamente, decimal, fração, pictórica e percentagem. Muitas vezes, os alunos só têm contacto com as frações e percentagens no 2.º ciclo, onde surgem descontextualizadas, como um assunto novo e à parte dos restantes. Têm então de aprender rapidamente a operar com estas representações, que não chegam a ser devidamente trabalhadas. Isso implica que os alunos têm que compreender as novas representações dos números racionais e, ao mesmo tempo, tornar-se capazes de operar e resolver problemas com eles. (Quaresma, Ponte, 2012, p. 2)

Segundo Monteiro e Pinto (2005), algumas das dificuldades que os alunos do ensino básico enfrentam na vida escolar para compreender os números racionais na sua representação fracionária estão relacionadas, segundo a literatura, com os diferentes significados das frações, com a concepção da unidade e com o ensino precoce e descontextualizado dos símbolos e algoritmos.

As metodologias de ensino utilizadas para abordar os números racionais e suas representações, predominantemente, se baseiam em aspectos procedimentais que não estabelecem relações claras entre essas representações, sendo frequentemente apontadas como a causa da dificuldade dos alunos e alunas (Aksoy & Yazlik, 2017). Desse forma, o aprendizado é “mecânico” em vez de um aprendizado conceitual no ensino de frações, ou seja, o ensino de fração se resume aos cálculos com base em regras. Muitos alunos conseguem resolver facilmente divisões com frações, mas não conseguem explicar o porquê da regra, isto é, porque a segunda fração é invertida e multiplicada ao realizar essa operação.

Na década de 1970, Kieren (1976) alertou quanto ao pouco interesse na natureza dos números racionais, onde o ensino era centrado apenas em procedimentos de resolução, se tornando insuficiente para promover a compreensão dos alunos sobre conhecimentos matemáticos mais avançados. Ele ainda destacou que, quando o ensino de frações é centrado apenas na parte operacional, o aluno precisa adquirir diferentes habilidades para operar, mas elas não auxiliam na compreensão dos diferentes significados das frações e, conseqüentemente, na diferentes representações dos números racionais.

Manter os alunos engajados nas aulas de matemática é um desafio, pois os métodos tradicionais não são suficientes para captar o interesse dos estudantes,

especialmente em tópicos considerados abstratos, como a representação dos números racionais na reta numérica.

Compreender os números racionais é fundamental para o desenvolvimento do pensamento matemático dos estudantes. Esses números são utilizados em diversas áreas do conhecimento e do cotidiano. Ensinar eficazmente os conceitos de números racionais na reta numérica pode promover uma base sólida para o aprendizado matemático avançado.

Ao explorar os números racionais de diferentes formas, reforçando continuamente o conceito e dedicando mais tempo a esse conteúdo, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda e duradoura. O uso de jogos de competição é uma estratégia pedagógica que pode aumentar o engajamento e a motivação dos alunos, além de proporcionar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo.

O objetivo desse trabalho é relatar uma vivência durante a realização do estágio supervisionado de 02 (duas) licenciandas do curso de Matemática da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). O estágio foi realizado no período de março a julho de 2024, em uma escola da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Parnaíba – PI. A vivência ocorreu nas aulas das turmas de sétimo ano da escola durante aulas que ensinavam o conteúdo de números racionais. Esta permitiu refletir acerca da dificuldade dos alunos, no que se refere à compreensão dos números racionais, com foco especial na representação na reta numérica e nas operações com frações. Essa análise é baseada em atividades desenvolvidas ao longo do estágio, onde buscamos identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes, refletir sobre os métodos de ensino utilizados e propor estratégias pedagógicas, como o uso de jogos digitais, para tornar o aprendizado mais significativo, engajador e eficaz. Além disso, o trabalho tem como finalidade contribuir para a formação docente, ao promover uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e sobre como ele pode ser adaptada para melhor atender às necessidades dos alunos.

DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DA VIVÊNCIA

A representação dos números racionais na reta numérica é uma das principais dificuldades enfrentadas entre os alunos. Sabendo disso, trabalhamos esse conteúdo durante toda a semana, utilizando exercícios e um jogo digital em grupo na plataforma digital *Wordwall*, no qual a turma se dividiu em duas equipes.

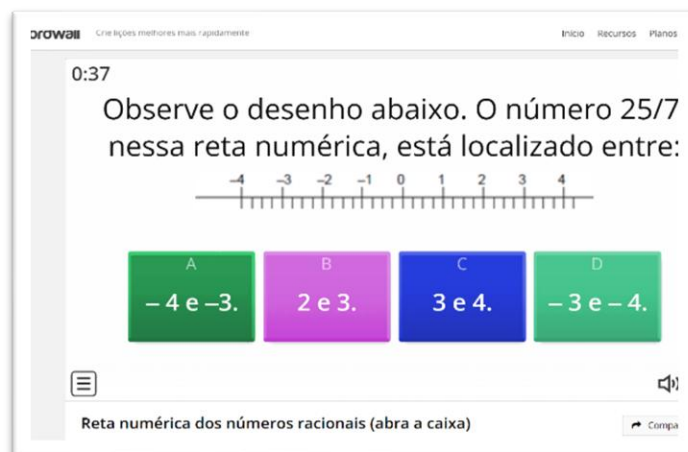
Figura 1: Roleta do jogo digital



FONTE: Autores (2024)

Durante a realização dos exercícios e correções, percebemos que os alunos tinham muita dificuldade em posicionar os racionais na reta, especialmente frações e números negativos. Para abordar essa dificuldade, utilizamos um jogo digital no formato de roleta com 12 questões, onde cada equipe tinha até 02 (dois) minutos para responder conforme as perguntas surgiam (FIGURAS 1 e 2). Durante todo o processo da atividade com o jogo, observamos grande interação e discussão entre os alunos, que se ajudavam mutuamente.

Figura 2: Pergunta do jogo digital



FONTE: Autores (2024)

Figura 3: Alunos durante o jogo digital



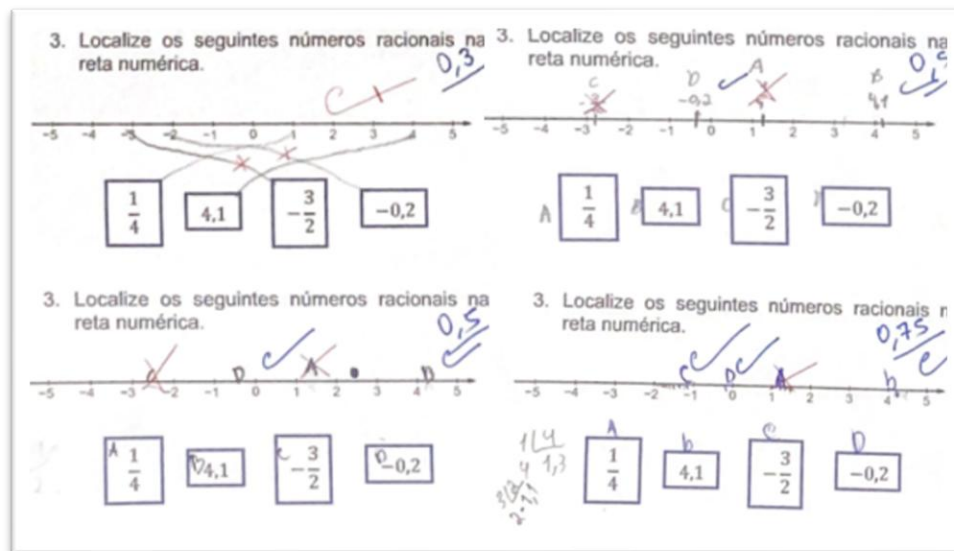
Fonte: Autores (2024)

Através da dinâmica do jogo, conseguimos perceber a evolução de alguns alunos que tinham muita dificuldade em compreender o conteúdo. Após a dinâmica sobre os racionais na reta, aplicamos uma prova individual sobre os números racionais, envolvendo operações, conjuntos e reta numérica. Nosso objetivo era analisar as respostas dos alunos sobre a aplicação dos racionais na reta numérica. Observamos que, ao mencionarmos que faríamos uma prova, os alunos ficavam preocupados, o que afetou os resultados, que não foram tão bons.

Ao analisarmos as respostas da questão 3 da prova, que foi elaborada por nós, percebemos que a maioria dos alunos acertou metade das questões. Dos quatro números

listados (dois na forma decimal e dois na forma de fração) na questão, a maior parte da turma conseguiu posicionar corretamente apenas os números racionais na forma decimal. O restante da turma não respondeu ou errou alguns ou todos os números. A Figura 4 ilustra esse cenário a partir da resposta de quatro alunos.

Figura 4: Respostas de 04 alunos da questão 3 da prova



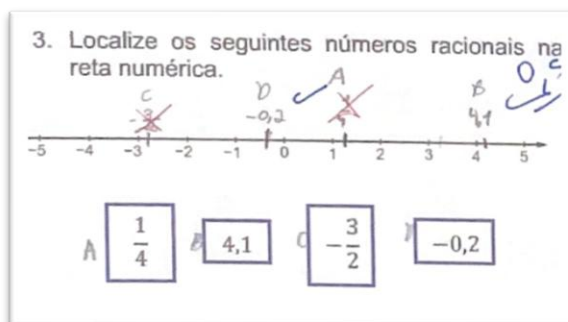
Fonte: Autores (2024)

De acordo com a BNCC, identificamos que a questão 3 proposta aborda as seguintes habilidades:

1. (EF06MA08) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica.
2. (EF07MA10) Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica.

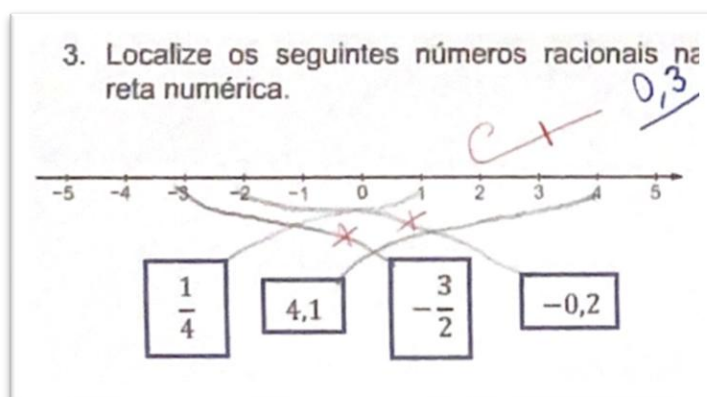
Apesar de termos trabalhado o conteúdo durante uma semana notamos que, quando a prova foi aplicada, os alunos, por conta do nervosismo e “medo” da prova, acabaram errando detalhes, especialmente ao aplicar frações na reta. A maioria dos alunos errou na parte de dividir o numerador pelo denominador, e outros não realizaram a divisão, posicionando de acordo com o numerador. Por exemplo, entenderam que a fração $-3/2$ estaria entre -2 e -3, e que a fração $1/4$ estaria entre 1 e 2 conforme ilustrado nas Figuras 5 e 6.

Figura 5: Resposta de um aluno da questão 3



Fonte: Autores (2024)

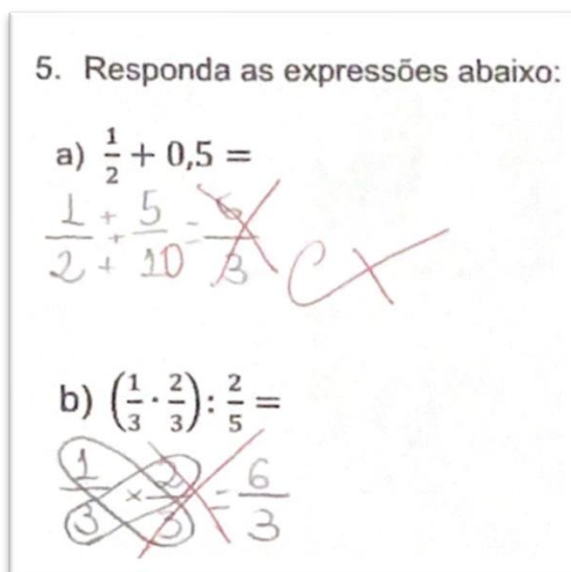
Figura 6: Resposta de outro aluno da questão 3



Fonte: Autores (2024)

Outro conteúdo que chamou bastante atenção foi operações com números racionais, especialmente na soma e na multiplicação de frações, onde os alunos confundiram os métodos de resolução. Apesar de terem trabalhado previamente com frações, os alunos ainda apresentaram dificuldades na manipulação de multiplicações e soma de frações com denominadores diferentes.

Figura 7: Resposta de aluno da questão 5



Fonte: Autores (2024)

Percebemos nas Figuras 7 e 8, que os alunos ainda se confundem nas manipulações das multiplicações de frações e soma de frações com denominadores diferentes, ou seja, utilizaram métodos inadequados, como o “método borboleta” na multiplicação de frações. Na figura 7, percebe-se que o aluno resolveu na multiplicação com método borboleta que é somente utilizado nas somas de frações. Na figura 8, o aluno resolveu a soma de fração com denominadores diferentes como se tivesse denominadores iguais, porém só pode ser resolvido com MMC (Mínimo Múltiplo Comum) e o método borboleta.

Figura 8: Resposta de aluno da questão 5

5. Responda as expressões abaixo:

a) $\frac{1}{2} + 0,5 =$ $\frac{5}{10} + \frac{1}{2} = \frac{6}{12}$ \rightarrow mmc ou bobolite

b) $\left(\frac{1}{3} \cdot \frac{2}{3}\right) : \frac{2}{5} =$ $\frac{1}{3} \cdot \frac{2}{3} = \frac{2}{3}$ $\frac{2}{3} : \frac{2}{5} = \frac{2}{3} \cdot \frac{5}{2} = \frac{5}{3}$

Fonte: Autores (2024)

Esses erros indicam que os alunos confundiram os métodos de resolução, apesar de já terem visto esse conteúdo antes de iniciar os números racionais. Com isso, refletimos sobre as metodologias de ensino para ajudar nas dificuldades dos estudantes e observar as principais dificuldades deles. Vitorassi, Novaes e Andrade (2023), mencionam que o professor de matemática ao refletir sobre os principais erros dos alunos e usar como metodologia, pode auxiliar na aprendizagem, pois o aluno sabendo o que errou, ele pode analisar o seu próprio erro e saber o porquê de não utilizar o determinado método de resolução para aquele conteúdo que foi passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão dos números racionais apresenta-se como um grande desafio para os alunos do 7º ano. As maiores dificuldades entre eles são a identificação e localização dos números fracionários na reta numérica, a realização de operações com números fracionários e decimais, a compreensão de fração mista e comparações de frações. As dificuldades maiores que percebemos foi localizar as frações nas retas e realizar as operações com frações.

Durante a experiência de ensino no estágio supervisionado foram usadas algumas estratégias para ajudar os alunos a superarem essas dificuldades com os números racionais e facilitar o aprendizado dos estudantes.

Algumas abordagens utilizadas foram a introdução de jogos de competição sobre o assunto que incentivava a prática e o engajamento dos alunos. Com os jogos matemáticos notou-se um aprendizado mais dinâmico e divertido, ao mesmo tempo que desenvolveu habilidades sociais e emocionais, como o trabalho em equipe e a resiliência. Também foram feitas atividades contínuas em cada assunto dado, que permitem, assim, os alunos consolidarem o conhecimento adquirido, mas notou-se que os alunos não se envolveram de maneira significativa com o processo de resolução dos problemas, pois eles recorreram as respostas prontas fornecidas pelo livro didático. Essa prática não só prejudica a compreensão dos conceitos matemáticos, como também impede o desenvolvimento de habilidades críticas de pensamento e resolução de problemas.

Mostrou-se que embora os alunos tenham demonstrado avanços e interesses por meio de metodologias mais ativas e motivadoras, como os jogos, ainda é necessário um trabalho contínuo e diversificado, que priorize o entendimento dos conceitos, a correção

dos erros e a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades dos estudantes. É papel do professor, portanto, refletir sobre sua prática e buscar formas de tornar o ensino da Matemática mais acessível, significativo e transformador.

Como licenciandas do curso de matemática e futuras professoras, é nossa responsabilidade garantir que os alunos estejam realmente aprendendo e compreendendo os conceitos matemáticos, em vez de simplesmente memorizar respostas. Com a implementação de novas estratégias, também pode-se criar um ambiente de aprendizado mais eficaz e significativo. E com dedicação e adaptação das práticas pedagógicas, podemos ajudar os alunos a desenvolver habilidades matemáticas robustas e duradouras.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus, pela força e sabedoria ao longo dessa caminhada.

Manifesto nossa gratidão ao nosso orientador de estágio supervisionado, Francisco Carpegiani Medeiros Borges, pela valiosa orientação, dedicação e apoio durante o desenvolvimento deste trabalho, na qual foi essencial para a nossa formação enquanto futuras professoras de Matemática.

Ao professor supervisor de estágio Diogenes Rocha de Souza, agradecemos pelo acompanhamento atento, pelas observações construtivas e pelo incentivo constante, que enriqueceram significativamente na nossa prática docente.

Agradecemos também à Unidade Escolar Padre Raimundo José Vieira, por nos ter proporcionado um espaço de aprendizado e acolhimento, bem como aos professores, equipe pedagógica e, em especial, aos(as) alunos(as), que contribuíram diretamente para nossa vivência em sala de aula e para o fortalecimento do nosso compromisso com o ensino da Matemática.

Por fim, deixamos o nosso agradecimento aos familiares e amigos, pelo apoio incondicional e incentivo em todos os momentos.

REFERÊNCIAS

Aksoy, N., & Yazlik, D. (2017). Student errors in fractions and possible causes of these errors. **Journal of Educations and Training Studies**, 5(11), 219-233. DOI:10.11114/jets.v5i11.2679

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: < <https://observatoriодоensino.medio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Docemento-Final.pdf> >. Acesso em 11 ago. 2024.

Caraça, B. J., **Conceitos fundamentais da Matemática** – Tipografia Matemática, Lisboa, 1952.

Kieren, T. E. (1976). On the mathematical, cognitive, and instructional foundations os rational numbers. In: Iesh, R. (Org.). **Number and measurement: papers from a research workshop**. Columbus, Ohio: Eric/Smeac, p. 101-144.

Monteiro, Cecília; Pinto, Hélio. A aprendizagem dos números racionais. **Quadrante**, v. 14, n. 1, p. 89-107, 2005.

Quaresma, M., & Ponte, J. P. da. (2012). Compreensão dos números racionais, comparação e ordenação: o caso de Leonor. **Revista Interacções**, 8(20).
<https://doi.org/10.25755/int.485>

Vitorassi, Rodrigo; Novaes, Barbara Winiarski Diesel; Andrade, Vanessa Largo. Porcentagens na reta numérica? Como assim? Uma análise dos erros de alunos de oitavo ano. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 9, p. 1-24, 2023. Disponível em: < <https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/576> >. Acesso em: 08 mai. 2024.

UMA LEITURA DO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E QUANTIFICAÇÃO DA REPULSÃO ELÉTRICA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA FLECKIANA

Maria Amélia Monteiro

Resumo: Com o propósito de contemplar algumas discussões em torno do percurso da identificação da repulsão elétrica enquanto fenômeno e a sua posterior quantificação através da balança elétrica de Coulomb, despontados na Modernidade Clássica, desenvolvemos um estudo de caso histórico contemplando aspectos da ocorrência citada. Nos baseamos em alguns originais e em fontes secundárias que incorporam interpretações de historiadores da área. Também lançamos mão de conceitos/categorias da epistemologia de Ludwick Fleck (1896-1961) a qual possibilitou uma análise mais situada em relação as interferências do contexto. A partir deste, esperamos fomentar questionamentos e reflexões para com aqueles que tencionam abordar aspectos do desenvolvimento da eletrostática, perpassando pela história e filosofia da ciência, ao encontro de uma educação científica desvincilhada de mitificações e ao encontro de abordagem que consideram o fazer científico como resultado de uma construção humana, situada culturalmente.

Palavras-chave: Repulsão elétrica. Balança elétrica. História e filosofia da ciência no ensino. Estudo de caso histórico. Epistemologia fleckiana.

M. A. Monteiro (). Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Dourados, MS, br.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Abordagens das ciências no contexto da educação formal a partir dos seus vínculos com a história e a filosofia da ciência (HFC) não são recentes. Inclusive, a partir da metade do século XIX e durante algumas décadas do século XX, essa tendência configurou-se com um certo modismo, conforme apontou Bizzo (1992). O autor citou marcas dessa tendência nos currículos do Reino Unido a partir de meados do século XIX. No século XX, a tendência nos currículos adquiriu vigor nos Estados Unidos da América (EUA) – Projeto 2061; na Dinamarca, Inglaterra e País de Gales – currículo nacional; Holanda – PLON, apenas para citar alguns.

Outra perspectiva que evidenciou a tendência de inserção da HFC no ensino das ciências foi a realização de vários eventos ocorridos em torno do intento, implementados a partir da década de sessenta do século XX. Inclusive a tendência foi apontada como promissora para a redefinição do ensino das ciências nos EUA, após o final da Segunda Guerra Mundial. Ao encontro dessa, nos EUA desenvolveram alguns projetos como o Projeto de Física de Harvard e os estudos de caso histórico de Gerald Holton, os seus desdobramentos nos anos oitenta a partir da associação Conan-Harvard, apenas para citar alguns (Matthews, 1995).

A inserção ou não da HFC no ensino das ciências está longe de alcançar um consenso, apesar das várias vantagens apontadas na literatura. Uma síntese, dessas evidência a possibilidade de apresentar a ciência em uma perspectiva não linear, realçando as disputas interpretativas e o caráter coletivo inerentes a sua construção. Logo evidenciando o contexto social, subjetivo e político ao qual esteve submetida. Outras possibilidades é a viabilidade para se lidar com as concepções dos estudantes; desmitificar questões atinentes a natureza do fazer ciência, como a existência de um suposto método científico; construir uma visão sobre o fazer científico mais desafiadora, apenas para citar algumas.

A literatura também continua apontando limitações no tocante a inserção da HFC no ensino, sobretudo na educação básica. Dentre essas, a ausência de uma formação de professores minimamente coerente; a quase indisponibilidade de materiais didáticos compatíveis; a dificuldade de leitura dos originais, a indisponibilidade de tempo para leitura e elaboração de planejamentos didáticos compatíveis e outros.

Com o intento de corroborar com aspectos de uma compreensão mais ampla sobre a construção da força de repulsão elétrica, temporalmente situada entre os séculos XVII e XVIII, desenvolvemos uma historiografia sobre a temática, ao mesmo tempo em que dialogamos com a epistemologia fleckiana. Esperamos assim, fomentar discussões da temática que possam ser abordadas no contexto da educação básica.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Trata-se de uma historiografia diacrônica, conforme as demarcações de Kragh (2001), a qual assume os contornos de um estudo de caos histórico com finalidades educacionais. Visando aproximação com o objetivo proposto, o presente estudo de caso foi esboçado a partir de três focos, a saber: Detecção da força de repulsão elétrica, A força elétrica enquanto fenômeno genuíno, a quantificação da força de repulsão elétrica, consubstanciada através da balança elétrica de Coulomb. Para tal, nos fundamentamos

em originais e fontes secundárias com confiabilidade agregada, referentes a dados marcos temporais.

Assumindo os contornos da pesquisa qualitativa, o estudo de caso histórico evidencia a gênese e a transitoriedade dos conceitos científicos ao longo de um dado período (De Berg, 1997).

Visando aproximação com uma historiografia contextualizada, nos aproximamos de conceitos da epistemologia fleckiana (Fleck, 2010), notadamente estilo de pensamento e coletivo de pensamento. Esses nos possibilitaram valorizar as implicações do contexto e das teorias no sentido de entender as construções das ideias das ciências da natureza.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EPISTEMOLOGIA DE FLECK


Visando contextualizar a epistemologia fleckiana, iniciamos com breve incursão pela biografia do autor. Ludwick Fleck nasceu em 11 de julho de 1896, na cidade de Lwów, Galícia polonesa, atualmente território ucraniano. Pertencente a uma família judia, Fleck estudou medicina e dedicou-se à microbiologia. Em 1935, publicou sua principal obra no campo da epistemologia, intitulada *Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico*. O livro sem apresentação, trazia um pequeno prefácio elaborado pelo próprio autor. Após uma vida atribulada, inclusive tendo sido enviado para um campo de concentração nazista, no qual perdeu membros da família, faleceu em 1961 (Condé, 2010).

Apesar da época da elaboração da obra, Fleck empreendeu críticas ao positivismo lógico, epistemologia predominante e desenvolvida pelo Círculo de Viena. A obra de Fleck permaneceu desconhecida por algumas décadas, mudando o panorama após 1979, a partir de uma pequena citação feita por Tomas Kuhn, na tradução de uma obra. Duas décadas antes, Kuhn já havia feito uma pequena menção a epistemologia de Fleck no prefácio da obra *A Estrutura das Revoluções Científicas* (Condé, idem).

Antes de discorrermos sobre alguns aspectos da epistemologia fleckianas, vale ressaltar que um pressuposto fundante dessa é que, para se compreender a transitoriedade do saber científico, se faz necessário analisá-lo a partir dos condicionantes sociais, culturais e históricos. Todavia, não excluiu da análise as questões metafísicas e lógicas do conhecimento científico, as quais juntamente com aqueles condicionantes, possibilitam que a essa epistemologia seja caracterizada como realista.

A epistemologia fleckiana se contrapõe ao empirismo tradicional no tocante a este conceber o fato científico como universal. Fleck (idem) fundamentou sua epistemologia não apenas no fato sensível, mas, também considerando a relação sujeito-objeto e as implicações externas de caráter social, econômico e cultural. Principalmente por esta perspectiva, a literatura tem apontado as potencialidades desse arcabouço teórico da educação científica e não apenas nas investigações dos fatos científicos.

Um conceito central da epistemologia fleckiana é o coletivo de pensamento, formado pelas pessoas atuantes em um determinado campo. Essas, enquanto sujeitos cognoscentes, se encontram impregnadas pelo estado de conhecimento e o meio cultural em que se encontram. Os participantes de um coletivo de pensamento estão em interação e influenciam-se mutuamente, possibilitando que o conhecimento circulante seja uma construção coletiva. A partir desta perspectiva, o coletivo de pensamento constitui a unidade social de um dado campo do conhecimento (Fleck, 2010).

M. A. Monteiro (). Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Dourados, MS, br.

© Este trabalho integra a obra: “Educar - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

Como implicação do estilo de pensamento, cada participante de um coletivo de pensamento é um representante do desenvolvimento histórico da área e de um determinado estado do saber e da cultura. No entanto, o conhecimento compartilhado pelos indivíduos necessariamente é semelhante, mas, sujeito a sofrer modificações consequentes das distintas associações feitas por esses indivíduos. Fleck (idem) nomeou as pressuposições adotadas pelo coletivo de pensamento como estilo de pensamento, ocupante do centro da epistemologia fleckiana, haja vista suas conexões com vários outros conceitos. Segundo o autor, cada época apresenta o seu estilo de pensamento característico, constituindo uma atmosfera que possibilita ao seu portador um agir e um sentir direcionados, fortalecendo a conexão do seu portador ao coletivo de pensamento.

Para a constituição de um estilo de pensamento, Fleck (idem) propôs três fases. A primeira, denominada de instauração, iniciada quando um problema é identificado por uma pessoa ou por um coletivo. Nessa fase, os membros do coletivo de pensamento esforçam-se para adequar os problemas de uma área ao estilo de pensamento compatível. A segunda fase da constituição de um estilo de pensamento denomina-se extensão, quando os novos fatos se harmonizam com os preceitos teóricos. Após a fase de instauração de um estilo de pensamento, podem ocorrer as complicações. Nesta, determinados fatos não mais se harmonizam com o estilo de pensamento, iniciando então a fase de transformação do estilo de pensamento. No entanto, o coletivo de pensamento exerce um esforço no sentido de manter a validade do estilo de pensamento em vigor.

A circulação de ideias entre as pessoas que pertencem a um coletivo de pensamento é a circulação esotérica que se dá entre os especialistas. Aqueles que não pertencem ao círculo esotérico constituem o círculo exotérico. Entre esses dois círculos se estabelecem relações dinâmicas, as quais contribuem para a ampliação de um dado campo do conhecimento. A circulação de ideias ou tráfego de pensamento entre coletivos de pensamento que possuem estilos de pensamento distintos é menor, tanto quanto maior a diferença entre os respectivos estilos de pensamento. A circulação de ideias entre dois ou mais coletivos de pensamento são fundamentais ao estilo de pensamento, haja vista que propicia um deslocamento de valores e pensamentos (Fleck, idem).

Geralmente, a circulação de ideias e práticas entre coletivos distintos ocorre mediante um problema que um coletivo não consegue resolver. Mediante a consciência do problema, os praticantes de um coletivo procuram uma possível solução, compartilhando ideias e práticas com um coletivo de pensamento distinto. Isto pode promover a transformação do estilo de pensamento vigente e instaurar outro estilo de pensamento.

Em sintonia com as considerações anteriores, Fleck (idem) argumentou que no processo de elaboração do conhecimento participam o saber, o indivíduo, o coletivo e a realidade objetiva a qual está sob investigação. Percebe-se então que contraria um pressuposto fundante de uma perspectiva empirista acerca da construção do saber.

No tocante ao uso do experimento na elaboração do conhecimento, Fleck (idem) classificou como mitológica a noção de que a experimentação clarifica as dúvidas e incertezas. Opinou que, se uma experimentação fosse clara, os resultados deveriam ser previamente conhecidos, sendo dispensável a sua realização. Esta perspectiva contraria entendimentos de que a experimentação didática na educação científica básica possibilitaria os estudantes aproximarem-se dos passos dos cientistas.

ELÉTRICIDADE E MAGNÉTISMO NA MODERNIDADE CLÁSSICA

Fenômenos que no século XVII foram nomeados como elétricos e magnéticos, já eram conhecidos desde a Antiguidade Grega. Nesta, já conheciam que o âmbar, resina

originada da fossilização de uma espécie de pinheiro, após atritado com alguns materiais, apresentava a propriedade de atrair corpos leves das proximidades. O fenômeno era conhecido como efeito âmbar. Nesse período, também conheciam a magnetita, ou imã natural ou pedra de Hércules, a qual atraía permanentemente os objetos metálicos próximos. Igualmente ao efeito âmbar, a causa da atração pela magnetita não era investigada (Roller; Roller, 1957). Assis (2010) menciona que a citação mais antiga que se conhece sobre as atrações do âmbar e da pedra de Hércules foi feita por Platão (428-348 a. C), no diálogo *Timeu*. Realça que Platão se refere aos fenômenos como se fossem do conhecimento geral dos leitores da época.

Diferentemente dos fenômenos elétricos, até o século XVII tidos como fenômenos curiosos, desde o século XI existiam aplicações com as propriedades magnéticas dos materiais. A partir destas, os chineses, por exemplo, construíram um instrumento de orientação, utilizado na navegação (Forbes; Dijksterhuis, 1963). Além das aplicações práticas, algumas propriedades teóricas dos materiais magnéticos também foram identificadas antes do século XVII. No século XIII, Petrus Peregrinus de Maricourt constatou que os imãs preservavam os dois polos, mesmo após segmentado. Peregrinus construiu um tratado sobre o magnetismo, reunindo os estudos existentes sobre a temática, associando-os as suas experiências. Ao final do século XVI, Robert Norman propôs uma solução para o problema da inclinação da agulha de magnética, a qual dificultava a precisão da orientação do instrumento, durante as navegações (Heilbron, 1982).

Até as últimas décadas do século XVI, grande parte dos aspectos dos fenômenos elétricos e magnéticos foram tratados indistintamente. Porém, a distinção desses se deu pelas investigações de William Gilbert (1544-1603), que também possuía formação em medicina. Em 1600, na Inglaterra, Gilbert publicou um tratado com o título condensado *The Magnet*ⁱ. Neste, mencionou antigos escritos sobre efeitos da magnetita, detalhou experimentações inéditas e propôs inferências consequentes destas. Distingui aspectos da atração do âmbar da atração do imã, algumas já citadas por Girolamo Cardano. O âmbar, após atritado, atraía corpos leves de diversas naturezas. O imã, mesmo sem atrito prévio, atraía naturalmente os corpos constituídos por compostos de ferro (Heilbron, 1982).

Gilbert (1958) constatou ainda que o âmbar atritado atraía à distância porções esféricas d'água que repousavam sobre superfícies secas, o fogo, outros fluidos rarefeitos e não apenas corpos sólidos. Constatou ainda que, alguns materiais após atritados apresentavam propriedades semelhantes às do âmbar e os nomeou de elétricos. Inferiu que o fenômeno de atração dos corpos após o atrito decorria de um eflúvio liberado a partir do calor produzido pelo atrito. Mas, esse eflúvio não propiciava a repulsão. Constatou ainda que outros materiais, mesmo após atritados, não atraíam corpos situados nas proximidades. Dentre esses, citou os cristais esmeralda, ágata, jaspé e outros. Citou ainda algumas madeiras e a pedra imã. Estes foram nomeados de materiais não elétricos.

Para identificar a eletrização dos materiais, Gilbert desenvolveu um instrumento nomeado de *versorium* ou versório (FIGURA 1). Consistia em uma haste horizontal leve ou agulha de 4 a 6 cm, liberada para girar ao ser equilibrada sobre um pivô vertical. Sem influências elétricas e/ou magnéticas, a orientação da haste era arbitrária.

Figura 1 - Versório de Gilbert.

M. A. Monteiro (). Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Dourados, MS, br.

© Este trabalho integra a obra: “Educar - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora



Fonte: Gilbert (1958)

A agulha do versório era de um material metálico, magnetizável. Gilbert também usou hastes de palhas vegetais desidratadas. Pela leveza da haste do versório e pela forma de fixação era um instrumento sensível a torques externos.

Assis (2010) opina que, para a construção do versório, certamente Gilbert foi influenciado pelos escritos de Girolamo Fracastoro (1478-1553), médico de Verona, com publicação em 1546. Fracastoro construiu o *perpendicularum* ou perpendicular com o qual investigou os efeitos de atração do âmbar e doutros materiais atritados sobre alguns corpos leves. Pelas descrições, a configuração do perpendicular parecia assemelhar-se a um pêndulo. Consistia em um fio vertical com a extremidade superior fixada a um suporte e aproximava da extremidade inferior uma porção de âmbar ou prata atritados. Provavelmente o perpendicular foi o instrumento mais antigo desenvolvido com o intento de atrair corpos leves, semelhantemente ao âmbar atritado.

Ao longo das primeiras décadas do século XVIII, outros instrumentos foram construídos com o intento de detectar a eletrização dos corpos e receberam a nomeação genérica de eletroscópio. Em 1720, por exemplo, Stephen Gray (1666-1736) descreveu uma espécie de pêndulo, construído a partir de uma penugem fixada a uma das extremidades de um fio de seda e a outra, fixada a uma vareta de madeira. Esta vareta foi apoiada em um suporte, de modo a permanecer perpendicular a uma base horizontal.

A constatação de que, pequenos corpos eletrificados eram atraídos por outros próximos, possibilitou que Gray identificasse que vários materiais se comportavam semelhantemente ao âmbar atritado. Após passar entre os dedos fragmentos de penas de aves, pergaminho, fios de cabelo e de linho, em seguida, esses eram atraídos por materiais sólidos próximos. Aproximando o papel, foi possível que a pena e o fio pendular ficassem quase perpendicular a vareta vertical. Ainda manuseando o papel a uma distância de aproximadamente uma polegada da pena, esta e o fio de seda ficaram na direção vertical, como se fossem uma estrutura rígida. Essas atrações eram potencializadas quando aqueles objetos eram previamente aquecidos, evidenciando que Gray já conhecia que a umidade dificultava a eletrificação do papel. A diferença entre condutores e isolantes somente foi identificada pelo próprio Gray em 1729.

As investigações de Gray sobre a eletrificação dos corpos foram duradouras. Em 1708, por exemplo, já havia publicado a descrição de doze experiências utilizando um tubo de vidro, previamente atritado com as mãos (Assis, idem). Com isso, evidencia-se que suas conjecturas sobre a eletrificação dos corpos faziam parte de um programa de pesquisa bem estabelecido e desenvolvido por mais de uma década e que mobilizava o uso de instrumentos no sentido de precisar as constatações dos dados.

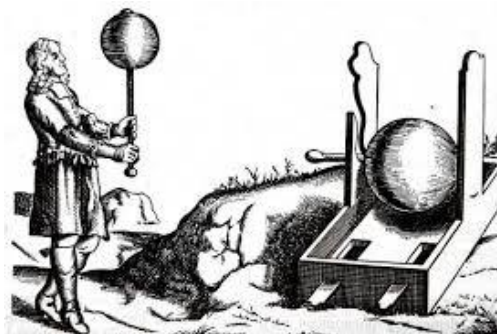
AS MÁQUINAS ELETROSTÁTICAS E AS INTERAÇÕES DE ATRAÇÃO

Conforme mencionado, até a década de 1660, aproximadamente, a eletrização dos corpos era realizada através do atrito manual entre o âmbar e materiais leves ou entre estes e outras substâncias. A partir da década de setenta do século XVII, foram construídos dispositivos com o propósito de tornar a eletrificação mais eficiente – as

máquinas eletrostáticas. A partir destas, emergiram discussões que possibilitaram a construção de novas interpretações no campo da eletricidade.

Uma das primeiras máquinas eletrostáticas foi idealizada pelo físico alemão Otto von Guericke (1602-1686) (FIGURA 2). Originalmente, configurava-se como um instrumento bastante inovador para os propósitos. Constituída por uma esfera de enxofre perpassada por um eixo central acoplado a dois suportes laterais, fixados verticalmente a uma plataforma horizontal. Este arranjo possibilitava o giro do eixo e da esfera.

Figura 2 - Representação da máquina eletrostática de Guericke.



Fonte: Assis (2010)

Para a eletrificação dos corpos, dispunha-se as mãos secas em contato com a esfera em rotação ou com as mãos tocava-se a esfera de duas a três vezes. Após esse atrito, a esfera atraía pequenos pedaços de papel, de folhas de ouro ou prata depositados sobre a estrutura horizontal do suporte. Guericke realçou a flutuação de penas de aves sobre a esfera após o contato com essa e concebia que essa eletrificação era uma virtude conservadora da esfera. Posteriormente, Guericke expandiu o efeito de atração da esfera de enxofre atritada para os objetos da superfície da Terra em movimento. Sobre está, assinalou: “Podemos agora perceber visualmente como a esfera da nossa Terra mantém todos os animais e outros corpos em sua superfície e os leva consigo em seu movimento diário de vinte e quatro horas [...]” (apud Assis, 2010, p. 69).

Guericke também constatou que corpos leves, após o contato com a esfera eletrizada, se repeliam entre si. Porém este fenômeno foi considerado um efeito aparente. Uma das explicações para essa repulsão é que havia um fluxo de ar que afastava os corpos leves do âmbar atritado. Outra versão é que se tratava de uma atração mais intensa dos corpos próximos ao âmbar atritado. Ou seja, não era o âmbar atritado que repelia o corpo leve, mas o corpo leve que era atraído com uma maior intensidade pelos corpos vizinhos. Outra explicação para a repulsão entre os corpos atritados era de cunho mecânico e não de natureza elétrica. O âmbar atritado atraía o corpo leve e este sofria um rebote, sendo repetido para longe do âmbar (Assis, 2010).

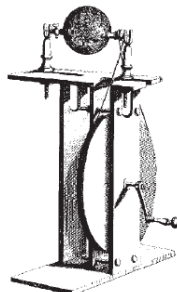
Outra máquina eletrostática bastante referenciada foi a máquina de Francis Hauksbee (~1666-1713), apresentada em torno de 1705 (FIGURA 3). A engrenagem da máquina consistia de uma manivela lateral acoplada a um eixo que centralizava uma roda. Através de um sistema de transmissão e polias, essa roda fazia girar um eixo na parte superior da estrutura, acoplado em dois suportes verticais de sustentação, acomodados sobre uma superfície horizontal. O eixo perpassava por uma esfera de vidro que, quando

M. A. Monteiro (). Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Dourados, MS, br.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

acionada através da manivela, possibilitava que toda a superfície da esfera estivesse livre para ser atritada (Assis, idem).

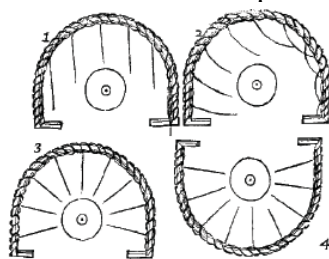
Figura 3: Máquina eletrostática de Hauksbee.



Fonte: Assis (2010)

Igualmente a Guericke, Hauksbee também procedeu com algumas variações físicas da estrutura da máquina eletrostática, como a substituição da esfera por um cilindro de vidro. No entanto, a versão original denotou bastante eficiência para o atrito, em virtude do diâmetro da roda em relação ao eixo superior. Hauksbee reportou-se a atração de objetos leves que pareciam gravitar em torno do cilindro atritado. Apresentou o mapeamento das atrações entre o cilindro e vários fios de linho e algodão com uma extremidade fixada em uma estrutura em forma de meia lua e a outra, próxima ao cilindro (Heilbron, 1982). Conforme esboçado na Figura 4, temos: O cilindro em repouso e não atritado (1). O cilindro girando e sem atrito prévio, porém em ambiente com correntes de ar (2). O cilindro atritado girando, em ambiente com corrente de ar (3 e 4).

Figura 4 – Comportamento dos fios na experimentação de Hauksbee.



Fonte: Assis (2010)

Apesar das constatações, Hauksbee denotou que uma compreensão do fenômeno se encontrava além das suas possibilidades. Acerca da interação entre o vidro atritado e os fios, Hauksbee assinalou:

Está além do meu campo de trabalho determinar o quanto esta experiência pode servir para explicar a natureza da eletricidade, do magnetismo, ou da gravitação dos corpos; mas com toda humildade submeto este trabalho aos eruditos Senhores desta ilustre Sociedade que já lidaram com estes assuntos (apud Assis, 2010, p. 98).

Até o ano de 1729, ainda desconheciam que os metais, após atritados, pudessem atrair objetos leves de qualquer natureza. Porém, Gray conseguiu que objetos leves fossem atraídos por corpos metálicos após serem conectados a tubos de vidros atritados com as mãos ou aproximando os metais desses tubos de vidro. Referindo-se à experimentação, em publicação no ano de 1731, Gray assinalou:

No ano de 1729 comuniquei ao Dr. Desaguliers e a alguns outros senhores uma descoberta que havia feito recentemente mostrando que a virtude elétrica do tubo de vidro pode ser transmitida a quaisquer outros corpos, de forma a dar-lhes a mesma propriedade de atrair e repelir corpos leves, assim como faz o tubo quando excitado pelo atrito; [mostrando ainda] que esta virtude atrativa podia ser transmitida a corpos que estavam muitos pés distantes do tubo (apud Assis, 2010, p. 240-241).

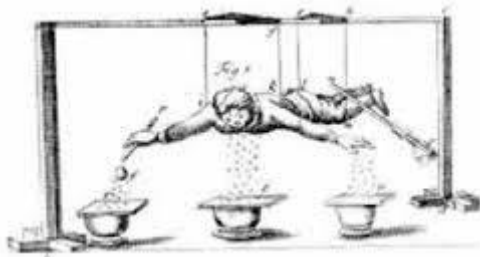
Referindo-se ao tubo de vidro a base de chumbo (flint-glass) usado para transferir a virtude elétrica aos metais, em escritos de 1708, Gray assinalou:

O tubo de vidro utilizado tinha aproximadamente o tamanho daquele utilizado pelo Sr Hauksbee, mas em vez de atritá-lo com papel como aconselhado por ele, encontrei que funciona melhor comigo quando o atritei apenas com a minha mão nua (apud Assis, 2010, p. 241).

Notamos no excerto que o tubo de vidro funcionava como um bom isolante, vez que era segurado diretamente pelas mãos do operador. Conforme Assis (idem) é possível que a extensão do tubo de vidro tenha favorecido a preservação das suas propriedades isolantes, haja vista que o contato direto com as mãos e a produção de suor, teria atenuado aquelas propriedades.

Em 1731, Gray descreveu várias das suas atividades experimentais. Dentre elas, uma que viria a evidenciar um princípio da conservação da eletrização dos corpos. Nessa, um garoto foi suspenso com fios delgados de seda, de tal maneira que flutuava no ar. O rosto do garoto estava direcionado para baixo, os braços abertos e lâminas de latão eram posicionadas no solo sobre estruturas suportes na direção vertical do rosto e das mãos do garoto, conforme a FIGURA 5.

Figura 5 – Representação de garoto suspenso e eletrizado.



Fonte: Assis (2010)

Próximo a várias partes do corpo do garoto, aproximava um tubo de vidro atritado. Nesta, Gray constatou que o papel e o latão eram atraídos pela face e pelas mãos do garoto, que algumas vezes segurava varetas. Algumas dessas lâminas chegavam a se deslocar verticalmente em torno de 30 cm. Assis (2010) menciona que não há registros evidentes sobre a constatação experimental deste princípio, porém amplamente mencionada na época.

Desde as primeiras décadas do século XVIII, com as evidências das várias experimentações realizadas para a eletrificação do âmbar e doutros materiais, fortaleceu-se uma corrente de pensamento que entendia o agente da eletricidade como uma emanção sutil dos corpos, emanção fluídica, causada pela fricção (HEILBRON, 1982). Nessa perspectiva, a eletricidade poderia ser armazenada como os demais fluidos.

M. A. Monteiro (). Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Dourados, MS, br.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

Compartilhando o estilo de pensamento que concebia a eletricidade como um fluido, em 1745, Ewald Jurgen von Kleist (c. 1700-1748) usou um recipiente de vido (tipo garrafa) para armazenar a eletricidade. De forma independente, em 1746, Andreas Cunaeus (1712-1788), ao desenvolver algumas experiências realizadas por Pieter von Musschenbroek (1692-1761), em Leiden, desenvolveu um dispositivo para o armazenamento da eletricidade que se tornaria conhecida como a garrafa de Leiden. Consistia em um recipiente de vidro, revestido internamente por finas folhas de prata, parcialmente preenchido com água e com vedação de cortiça, pela qual perpassava um fio metálico. Através deste fio, o fluido elétrico seria armazenado no interior do recipiente (Heilbron, idem). Se reconhece que este aparato foi um embrião do capacitor.

O RECONHECIMENTO DA FORÇA ELÉTRICA COMO FENÔMENO

Na tradição histórica, consideram que um dos primeiros mapeamentos sobre a atuação da força elétrica foi realizado por Hauksbee, em 1706. Essa experiência foi propiciada pela máquina eletrostática que continha um cilindro de vidro girante, mencionada anteriormente (Assis, idem). As ações elétricas mútuas são outro efeito importante da eletrostática, cujas constatações foram identificadas na segunda metade do século XVIII. Nessas, à medida que um corpo atritado atrai os corpos leves das proximidades, estes igualmente atraí o corpo atritado, ocorrendo interações mútuas. As ações elétricas mútuas entre o âmbar e outros corpos foi inicialmente identificada por Honoré Fabri (1607-1688), fruto do seu trabalho na Academiã del Cimento, cuja existência perdurou no período de 1657 a 1666, onde investigaram sobre a eletricidade. Em 1660, Fabri tornou-se correspondente desta Academia, a qual publicou suas investigações em 1665 (Heilbron, 1982).

Em meado da década de 1670, Robert Boyle (1627-1691) também investigou as propriedades de atração do âmbar atritado sobre os corpos leves, o qual pode ter conhecido os escritos de Fabri ou ter tido um trabalho independente. Defendeu que o âmbar emitia uma espécie de eflúvio material contendo propriedades que atraíam os corpos leves. Entretanto, não há evidências de que Fabri e Boyle tentaram quantificar as forças de atração mútuas (Heilbron, 1992). Em suas palavras:

Parece mais provável que a atração elétrica não opera por qualquer simpatia particular entre um elétrico [corpo que atrai substâncias leves ao ser atritado] e um corpo, pois o âmbar, por exemplo, não atrai apenas uma determinada espécie de corpos, assim como a pedra-ímã [atrai] o ferro e aqueles corpos nos quais [o ferro] é abundante; mas pelo que já experimentei, [o âmbar] atrai indiferentemente todos os corpos de qualquer espécie, [desde que] sendo colocados dentro de uma distância devida do âmbar, (como o meu pedaço preferido de âmbar atrai não apenas areia e pós minerais, mas limalha de aço e cobre, e o próprio ouro laminado), desde que estes corpos sejam suficientemente pequenos ou leves, exceto talvez o fogo (Boyle, apud Assis, 2010, p. 56).

Através da menção anterior, Boyle revela que as propriedades de atuação atrativa do âmbar são exercidas para espécies outras, além daquelas atraídas pelo imã, condicionando a esses apenas em serem leves e localizados a pequenas distâncias. Boyle apresentou a sua incerteza quanto à atração do fogo pelo âmbar atritado.

Acerca da época das constatações de Fabri e Boyle sobre as ações elétricas mútuas, vale salientar que, em 1687, Isaac Newton (1642-1727) assumiu a interação ação-

reação como um fundamento basilar de toda a Física, apresentado nos *Princípios Matemáticos da Filosofia Natural*. Na obra mencionou interações múltiplas à distância para a eletricidade.

A partir do final da segunda década do século XVIII, Charles François du Fay (1698-1739) realizou várias investigações no campo da eletrostática e reproduziu parte das experimentações que haviam sido realizadas por Guericke, Gray e Hauksbee (Boss; Caluzzi, 2007). Em decorrência dessas, Du Fay inferiu a existência de dois tipos de fluidos elétricos distintos. Um destes, obtido pela fricção de cristais e o outro, pela fricção das resinas. Foram categorizados como eletricidade vítrea e resinosa, respectivamente, antagônicas entre si. Os corpos atraíam-se quando eletrizados com fluidos distintos e repeliam-se quando eletrizados com fluido de mesma natureza. Nas publicações de Du Fay, apresentadas nos anos de 1733 e 1734, a repulsão elétrica foi interpretada como um fenômeno genuinamente elétrico. Essa repulsão entre o âmbar e outros corpos leves foi constatada após o âmbar atritado atrair e contactar com corpos leves, inicialmente localizados nas proximidades (Heilbron, 1992)

Na nomenclatura da época, eram nomeados como elétricos os corpos que, após atritados, atraíam os corpos leves das proximidades. Alguns eram atraídos com maior intensidade que outros que apresentavam pesos semelhantes. Realizando experimentações, Du Fay constatou que os corpos leves que eram mais facilmente atraídos pelos elétricos após atritados eram aqueles que adquiriam uma menor carga elétrica ao serem atritados. Sobre a constatação, Du Fay assinalou:

Enfim, tendo refletido sobre o fato de que os corpos são menos elétricos por eles mesmo eram mais vivamente atraídos [pelos corpos eletrizados] dos que os outros [corpos que se eletrizaram mais facilmente por atrito], imaginei que talvez os corpos elétricos atraíam todos os corpos que não são [elétricos, isto é, imaginou que os corpos eletrizados por atrito atraíam todos os corpos que não se consegue eletrizar pelo atrito], e repeliriam todos os corpos que se tornaram [ele eletrizado] pela sua aproximação [isto é, que se tornam eletrizados pela aproximação ou contato com o corpo que havia sido eletrizado pelo atrito], e pela comunicação da virtude [elétrica] /.../ (Du Fay, apud Assis, 2010, p. 87).

Analisando o excerto anterior a partir da nomenclatura da época, os corpos menos elétricos ou os melhores condutores a partir da linguagem mais recente, eram atraídos mais intensamente por aqueles que haviam sido eletrizados. Levando esta condição a exaustão, conjecturou que os melhores isolantes, considerados como elétricos, atrairia os que não eram eletrizados pelo atrito ou os condutores e repeliria os isolantes que tivessem tido contato aqueles que haviam sido eletrizados. Ainda no excerto anterior, nota-se que Du Fay compartilhava um estilo de pensamento que eletrização após o contato, dava-se através da doação de uma virtude existente no corpo eletrizado.

Comentando sobre algumas experimentações, análogas aquelas já realizadas por Gray, Guericke e Huksbee, Du Fay reportou-se aquela que mantém flutuando no ar uma porção de uma folha de ouro sobre as proximidades da superfície de um tubo de vidro atritado. A folha de ouro foi inicialmente atraída pelo tubo de vidro, porém, após o contato, passou a ser repelida pelo mesmo tubo que antes o atraía. Ou seja, a folha de ouro adquiria a virtude elétrica do vidro, após este ser atritado.

A explicação de todos os fatos é bem simples ao supor o princípio que acabo de mencionar; pois na primeira experiência, quando se solta a folha [de ouro]

M. A. Monteiro (). Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Dourados, MS, br.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

sobre o tubo [de vidro eletrizado], ele atrai fortemente esta folha que não é elétrica de forma alguma, mas depois que ela tenha tocado no tubo ou que ela tenha simplesmente se aproximado dele, ela se torna elétrica e, conseqüentemente, ela é repelida por ele [pelo vidro atritado], e se mantém sempre afastada [do tubo] até que o turbilhão elétrico que ela tenha adquirido seja dissipado ou pelo menos consideravelmente diminuído; não sendo mais repelida, ela se torna elétrica e conseqüentemente, ela é repelida por ele [pelo vidro atritado], e se mantém sempre afastada [do tubo], até que o pequeno turbilhão elétrico que ela tenha adquirido seja dissipado ou pelo menos consideravelmente diminuído; não sendo mais repelida, ela recai sobre o tudo, onde ela reobtem um novo turbilhão [uma nova carga elétrica] e, conseqüentemente, novas forças para evitar o tubo conserva sua virtude [elétrica] (Du Fay, apud Assis, 2010, p. 88).

Em outro trabalho, Du Fay, descreveu a repulsão de um corpo por outro corpo eletrizar da seguinte forma:

/.../, realizando o Experimento relatado por Otto de Guericke na sua Coleção de Experimentos de Spatio Vácuo [1672], que consiste em eletrizar uma Bola de Enxofre [pelo atrito] para repelir uma Pena, percebi que o mesmo efeito foi produzido não somente pelo Tubo [de vidro atritado], mas, por todos os corpos elétricos [isto é, por todos os corpos que são carregados eletricamente pelo atrito]. Descobri um Princípio muito simples, que explica grande parte das irregularidades e dos Caprichos, se é que posso usar esse termo que parecem acompanhar a maioria dos Experimentos em Eletricidade. Este princípio é: Corpos Elétricos atraem todos aqueles que não estão desta forma e os repelem assim que eles se tornam elétricos, pela proximidade ou pelo contato com o Corpo Elétrico. Desta forma a Lâmina de Ouro é primeiro atraída pelo tubo [de vidro atritado], adquire Eletricidade por aproximar-se dele e, conseqüentemente, é imediatamente repelida. A lâmina não é atraída novamente enquanto reter a Quantidade Elétrica. Mas se enquanto estiver suspensa no Ar, eventualmente tocar em algum outro corpo, ela imediatamente perde sua Eletricidade e é atraída novamente pelo Tubo, que, após dar a ela uma nova Eletricidade a repele pela segunda vez. Isto ocorre enquanto o tubo mantiver sua Eletricidade. (Du Fay, apud Assis, 2010, p. 88).

Du Fay mencionou que antes dos corpos serem eletrizados, deveriam ser aquecidos. Assim, reconhecia que a umidade dificultava e até mesmo impedia a eletrização dos corpos. Provavelmente, adquiriu estes conhecimentos a partir dos trabalhos de Hauksbee e Gray (Boss; Calluzi, 2007).

A QUANTIFICAÇÃO DA FORÇA ELÉTRICA

Em meados do século XVIII, as interações de atração e de repulsão elétricas já estavam estabelecidas como fenômeno autênticos. Mas, a quantificação dessas grandezas necessitava da emergência de uma outra perspectiva teórica – a quantificação. Conforme aponta Heilbron (1992) o período de 1760 a 1790, no campo da eletricidade, a perspectiva fenomenológica ou da descrição cedeu lugar para as quantitativas, conjugadas as medições precisas. Menciona que os físicos matemáticos submetiam grande parte das eletrostática aos domínios das teorizações newtonianas. A partir desse panorama de quantificação das interações elétricas entre os corpos eletrizados, trazemos à baila as contribuições de Coulomb.

Charles Augustín de Coulomb: um percurso

Em 14 de junho de 1736, em Angoulême, França, nasceu Charles Augustin de Coulomb. Desde a juventude, Coulomb se interessava pelas Ciências, Matemáticas (Potier, 1788). Ainda em sua infância, mudaram-se para Paris e posteriormente, para Montpellier. A intenção do pai era que Coulomb estudasse medicina. Em 1757, Coulomb foi nomeado para a sociedade científica de Montpellier, onde aprofundou conhecimentos sobre a matemática, tendo inclusive assistido palestras de Pierre Charles Le Monnier (1715-1799), astrônomo francês, então professor do Royal College. Nessa também interagiu com Le Roy e d’Alambert (Heilbron, 1992).

Por volta de 1758, Coulomb retornou a Paris visando se preparar aos exames de admissão da Escola de Engenharia do exército francês, na qual ingressou em 1760. Possivelmente, neste período, assistiu às palestras de verão de Nollet, iniciadas em 1761. Além disso, assistiu às palestras e estudou nos livros do matemático Charles Bossut, então correspondente da Academia de Paris. Possivelmente, Bossut alertou Coulomb para a possibilidade de uma carreira além da engenharia (Heilbron, idem). Notemos que Coulomb transitava do coletivo de pensamento dos matemáticos e dos engenheiros.

Em 1762, Coulomb ingressou no Corpo de Engenharia Militar Francês e imediatamente enviado à estação ultramar francesa em Fort-de-France, Martinica, situada entre o Atlântico Norte e o Mar do Caribe. Nessa, permaneceu durante nove anos. Como engenheiro militar, teve oportunidade de estudar questões da mecânica aplicada às construções, tais como fortificações, estática das abóbadas e obras submersas em águas (Potier, 1788). As atividades de Coulomb estiveram vinculadas à reconstrução de fortes danificados pelos ingleses durante a Guerra dos Sete Anosⁱⁱ, a qual perdurou entre os anos de 1746 a 1753 (Heilbron, idem). Pela formação e pelos problemas com os quais Coulomb estava envolvido no período, compartilhava do coletivo de pensamento dos engenheiros militares.

Acometido de doenças graves, em 1771, Coulomb retornou à França, passando a trabalhar como engenheiro militar provincial (Potier, idem). Após esse retorno, tencionava apresentar imediatamente os resultados das suas experiências e constatações nas áreas que havia trabalhado como engenheiro. A partir desse intento, em 1773 apresentou à Academia de Paris Memórias sobre terraplenagem, diques de alvenaria e estática das abóbadas. Em seguida, Coulomb foi nomeado correspondente de Charles Bosut. Em 1779, compartilhou com o físico-matemático holandês Jan Hendrick van Swinden (1746-1823) o prêmio oferecido pela Academia de Ciências da França sobre a construção de agulhas magnéticas (Potier, idem), como também uma explanação sobre a variação diurna da força magnética da Terra (Heilbron, idem). Ou seja, além das questões da mecânica das construções, Coulomb havia se dedicado às questões aplicadas envolvendo o magnetismo terrestre.

Van Swinder estava interessado em questões práticas do magnetismo. Mesmo assim, Heilbron (idem) considera que o mencionado prêmio foi uma vitória para Coulomb, haja vista se tratar de uma temática que ele não havia se dedicado com profundidade anteriormente, como também o fato de dois anos antes, ter ocorrido um concurso semelhante, porém, sem vencedor. Enfim, o prêmio evidenciou que Coulomb compartilhava de um coletivo de pensamento sobre a eletricidade e magnetismo, tendo ele demonstrado que a ausência de repulsão elétrica no interior de um condutor seria consequente da lei de repulsão elétrica (Potier, idem).

M. A. Monteiro (). Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Dourados, MS, br.

© Este trabalho integra a obra: “Educar - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

Em 1781, Coulomb recebeu da mesma Academia o prêmio pela teoria das máquinas simples. Neste mesmo ano, foi nomeado membro da Academia de Paris, tendo então se dedicado ativamente aos estudos sobre a eletricidade e o magnetismo. No período de 1784 a 1789 Coulomb escreveu as Memórias fundamentais sobre as leis da torção nos fios, as leis da ação elétrica e magnética, como também as Memórias sobre a distribuição das cargas nos corpos. Com a deflagração da Revolução Francesa, em 1789, Coulomb renuncia as suas ocupações e abandonou a capital francesa. Posteriormente, Coulomb retorna a Paris e com a criação do Institut de France, tornou-se inspetor geral de estudos da instituição (Potier, idem).

Em 1807, Dalambe um escrito de Coulomb, no qual indicava a ordem que suas Memórias deveriam seguir nas publicações. Além das Memórias, Coulomb também acessou manuscritos deixados com Jean Baptist Biot (1774-1862), nos quais estavam resumidos seus trabalhos da Física (Potier, idem).

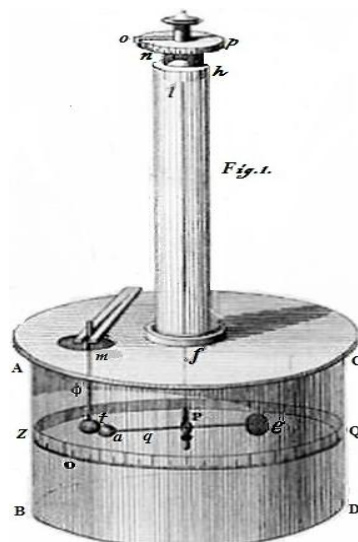
Entre as décadas de quarenta e sessenta do século XVIII, aumentaram significativamente as teorizações quantitativas sobre a eletricidade e a temática obteve espaço em seções de livros textos e monografias. No período que abrange as décadas de sessenta a noventa desse século, acentuaram-se as formulações de medições precisas referentes à eletricidade, assim como os físicos-matemáticos submetiam parte da eletrostática aos domínios da física newtoniana (Heilbron, 1992). Ou seja, os estudos da eletricidade desenvolviam-se atrelado a um estilo de pensamento predominante quantitativo.

Em 1785, Coulomb apresentou à Academia de Ciência Francesa uma descrição de um aparato nomeado balança elétrica, construído com o intento de aferir a força de repulsão eletrostática. A descrição desse e os procedimentos do funcionamento estão na Primeira Memória Sobre a Eletricidade e o Magnetismo (Coulomb, 1788), adotada aqui como referência.

O intento de Coulomb foi quantificar a força de repulsão eletrostática. Para isso, o funcionamento da balança foi fundamentado nos princípios da repulsão eletrostática e da torção de fios metálicos. Certamente, devido a esta condição, um conjunto de livros didáticos brasileiros destinados ao nível médio de ensino, equivocadamente nomearam o aparato como balança de torção, conforme apontam Silva e Monteiro (2015).

A base física da balança elétrica foi constituída por um cilindro de vidro (ABCD), com diâmetro e altura de 32,48 cm, respectivamente (FIGURA 6). Uma placa circular de vidro, cujo diâmetro (AC) é de aproximadamente 33 cm, cobre o cilindro da base da balança. Essa placa circular possui duas cavidades, com diâmetro de aproximadamente 4,5 cm, cada. Uma dessas está centralizada na placa de vidro (cavidade f) e a outra cavidade, deslocada à esquerda (cavidade m).

Figura 6 - Balança elétrica de Coulomb.



Fonte: Coulomb (1788)

Na cavidade *m*, localizada na placa de cobertura do cilindro, encontra-se uma pequena haste ϕ , confeccionada com goma-laca. Na extremidade inferior dessa haste, encontra-se fixada uma esfera de medula *t*, tecido vegetal esponjoso. A parte superior da haste foi sustentada por uma pinça de madeira, apoiada horizontalmente sobre a placa de vidro.

Recobrimo a cavidade central (*f*) da placa de vidro, encontra-se um tubo cilíndrico de vidro transparente e oco, fixado através de uma substância adesiva. Nesse tubo, *h* indica a extremidade superior do cilindro, sendo a distância deste ponto até a origem sobre a placa de vidro de 64,96 cm.

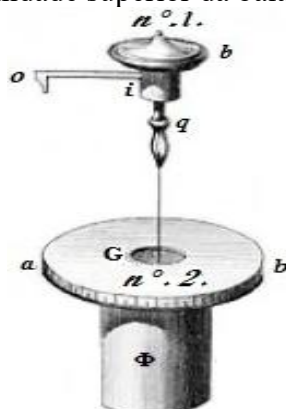
Na extremidade superior do tubo cilíndrico, encontra-se um micrômetro de torção (Figura 7), ou seja, um instrumento de grande precisão. Na parte superior desse micrômetro, encontra-se a estrutura circular *b* da peça nº 1; um ponteiro indicador *io*, além de uma pinça em forma de bico de pena, cuja abertura poderá ser regulada através do anel *q*, dispostos verticalmente na extremidade inferior da estrutura circular *b*.

Na extremidade inferior da pinça, foi fixado um fio delgado de prata disposto verticalmente e com comprimento de aproximadamente 75,8 cm, foi fixado. Tanto a pinça quanto o fio de prata são introduzidos na cavidade *G* da peça nº 2, que se encontra logo abaixo da peça nº 1 (FIGURA 7).

M. A. Monteiro (). Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Dourados, MS, br.

© Este trabalho integra a obra: “Educar - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

Figura 7 - Extremidade superior da balança elétrica de Coulomb.



Fonte: Coulomb (1788)

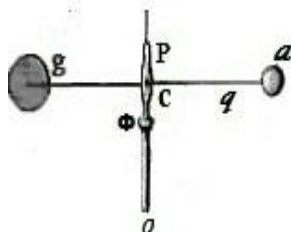
A peça n.º 2 é constituída por um cilindro de cobre Φ , tendo em sua parte superior uma placa circular com diâmetro ab e uma cavidade central G . No perímetro da circunferência dessa placa circular, encontra-se uma escala graduada. O cilindro de cobre Φ da peça n.º 2 é acoplado ao interior do cilindro H , peça n.º 3 (FIGURA 8). Esse conjunto é acoplado à cavidade superior do cilindro de vidro de altura fh , o qual está centralizado na cobertura do cilindro da base da balança.

Figura 8 - Cilindro H .

Fonte: Coulomb (1788)

Na extremidade inferior do fio de prata, após perpassar tanto a parte central do cilindro de cobre Φ , o cilindro H e o tubo de vidro de altura fh , encontra-se uma pinça oP , de cobre ou ferro (FIGURA 9).

Figura 9 - Pinça de fixação da extremidade inferior do fio de prata



Fonte: Coulomb (1788)

Deve-se considerar que o fio de prata não podia ser muito delgado para não se romper durante os testes. Tampouco, muito espesso, para que a sua flexibilidade à torção não fosse atenuada. Além disso, para se evitar enrijecimento do fio, este não deveria ser torcido por ângulos com valores muito elevados e, conseqüentemente, apresentando imprecisões indesejadas nos resultados das medidas realizadas em relação as repulsões

elétricas. Aqui, Coulomb denota ser um exímio conhecedor dos mecanismos de torção dos fios metálicos. Até porque, já havia construído a balança de torção para precisar a resistência à torça dos cabos metálicos.

A pinça oP fixada ao fio de prata na extremidade inferior é ajustada através de um anel ϕ (FIGURA 9). Essa pinça possui ainda uma perfuração horizontal C , pela qual perpassa uma haste, com dimensões de 4,06 cm de comprimento, disposta horizontalmente. Coulomb recomendou que essa haste fosse produzida pela justaposição linear de vários fios de seda ou por uma palheta, igualmente envolvidos por uma cera. Ou seja, materiais isolantes de eletricidade. Após inserida no interior do cilindro de vidro ABCD, a altura da haste deveria coincidir com o ponto médio da altura desse cilindro. Na altura da haste, fixou no cilindro uma fita de papel contendo uma escala ZoQ, graduada em 360° , conforme a Figura 6, disposta anteriormente.

Na extremidade direita da haste horizontal encontra-se uma pequena esfera de medula a , fixada com goma-laca, com diâmetro variando de 0,45 cm a 0,68 cm, aproximadamente (FIGURA 9). Na extremidade esquerda da mesma haste está fixado um pequeno círculo de papel g , que previamente havia sido imerso em terebentina (líquido então obtido a partir da destilação de resina de coníferas). Além de contrapeso à esfera de medula, o círculo de papel também se prestava para amortecer as oscilações durante o giro da haste horizontal, no momento da eletrização das esferas a e t .

Para iniciar o funcionamento da balança elétrica, a posição da cavidade m deveria ser ajustada de modo a posicionar a esfera t , localizada na extremidade inferior da haste ϕ , coincidindo com a origem O da escala de papel ZOQ, localizada em torno do ponto médio da altura do cilindro de vidro da base do aparato. Ainda para iniciar o funcionamento da balança, o ponteiro io do micrômetro deveria estar ajustado sobre a origem da escala situada na estrutura circular de diâmetro ab da peça nº 2 (FIGURA 7). Em seguida, o micrômetro deveria ser girado em torno do cilindro de vidro fh (Figura 6) até o momento em que a haste horizontal, suspensa pelo fio de prata, se posicionasse também na origem o da escala do cilindro. Assim as esferas a e t ficavam em contato e coincidindo com a primeira divisão da escala ZoQ, localizada no cilindro de vidro da base do aparato.


Inicialmente, as esferas a e t , eletricamente neutras, estavam em contato e não manifestavam nenhum efeito elétrico. Uma pequena esfera condutora e eletrizada, fixada a extremidade de uma palheta de cera espanhola que a tornava isolada (Figura 10) era introduzida na cavidade m da cobertura do cilindro da base e colocada em contato com a esfera t .

Figura 10 - Esfera condutora fixada à palheta.



Fonte: Coulomb (1788)

Após o contato da esfera eletrizada com a esfera t , removia-se aquela, que ocasionava a eletrização das esferas t e a com eletricidade da mesma natureza, inicialmente em contato no interior do cilindro ABCD. Como consequência da ação repulsiva causada pela força elétrica entre a esfera t , fixa, e a esfera a , ocorria a rotação

M. A. Monteiro (). Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Dourados, MS, br.

© Este trabalho integra a obra: “Educar - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

da haste *ag*. Esse afastamento entre o centro das esferas *a* e *t* era reconhecido por meio da posição ocupada pelo centro da esfera *a*, em relação à graduação da escala ZoQ.

Antes de submeter balança elétrica aos testes experimentais, Coulomb tomou algumas precauções. Dentre estas, a utilização de um fio de prata delgado, muito sensível à torção. Assim, para distintos valores de ângulos entre as esferas *a* e *t*, Coulomb identificava as forças de torções correspondentes. Coulomb era conhecedor da sensibilidade de distintos materiais à torção porque, quando engenheiro da Armada francesa, uma das suas atribuições era a confecção e manutenção de equipamentos náuticos.

Outra precaução consistiu na minimização dos efeitos de perturbação do ar durante os testes experimentais, além de posicionar a haste horizontal, sem produzir torção no fio de prata. Segundo Coulomb, não seria possível ajustar com precisão tal posição, mas, apenas fazer estimativas aproximadas de 2° a 3°. Assim realizou um teste inicial para obter um padrão de ajuste para os testes subsequentes. Depois de eletrizar as esferas *a* e *t*, devia-se torcer o fio de suspensão de 30° a 40°, através do micrômetro, a fim de aproximá-las a uma distância tal que produzisse uma força de torção suficientemente considerável para que os 2° ou 3° de incerteza na primeira posição da agulha e não impactasse em erro considerável nos resultados considerável.

Para aferir no micrômetro o afastamento consequente da repulsão elétrica entre as esferas *a* e *t*, Coulomb girava o ponteiro do micrômetro no sentido *pno* (sentido horário), torcendo o fio de suspensão *IP* e produzindo neste uma torção proporcional ao ângulo que tendia a aproximar a esfera *a* da esfera *t*. Essa força de torção equilibrava-se com a força elétrica para cada afastamento entre as esferas. A partir da comparação das distâncias entre as esferas relacionadas às torções no fio, determinava da repulsão elétrica em função da distância.

Vale considerar que antes de construir a balança elétrica de repulsão, Coulomb já havia investigado a resistência de vários tipos de fios à torção. Havia constatado que um fio de prata com espessura mais delgada que aquele utilizado na balança elétrica, para propiciar uma melhor precisão na medida da torção, deveria suspender um peso correspondente a cerca da metade do que ele pode suportar sem romper-se. Ainda devia-se considerar que este fio, nunca deveria ser torcido para além de 300°, porque a partir deste valor limite, o fio enrijecia e perdia a sensibilidade à torção.

Para argumentar sobre a validade da lei da repulsão elétrica entre os corpos carregados, Coulomb discorreu sobre três testes realizados com a balança elétrica de repulsão. No primeiro teste, a esfera condutora móvel (Figura 4) eletrizava as duas esferas condutoras em contato (*t* e *a*) localizadas no interior do cilindro de vidro. O ponteiro do micrômetro estava apontando para 0°, na escala do micrômetro. Enquanto a esfera *a*, fixada na haste horizontal, se afasta da esfera *t* por 36°, registrado na escala em torno do cilindro ABCD. Esta medida corresponde a uma força de 0,0156 dinas. Ou seja, neste caso específico, a separação entre as esferas corresponde à própria torção no fio.

No segundo teste realizado por Coulomb com a balança elétrica, através do ponteiro do micrômetro, o fio de suspensão fixado à haste horizontal era torcido para 126° no sentido horário. Aproximando a esfera *a* da esfera *t* para metade da distância anterior, ou seja, 18°. Neste caso, a torção total tem valor quadruplicado em relação ao teste anterior.

No terceiro ensaio, Coulomb girou o ponteiro do micrômetro para um ângulo de 567°, também em sentido horário, a partir dos 126° já registrados, causando uma torção no fio, ao mesmo tempo que a esfera móvel se aproximou da fixa por uma distância angular de não mais que 8,30°. Consequentemente a torção total corresponde a soma da

torção no micrômetro com a distância angular entre as esferas, totalizando 576°. Quadruplicada em relação ao teste anterior, requerendo apenas metade de um grau a mais para que a distância entre as duas esferas na terceira experiência, pudesse ser reduzida à metade da distância das mesmas na experiência anterior.

Ainda a fim de minimizar os erros nas medidas, Coulomb levou em conta que a eletricidade das duas esferas diminuía sensivelmente durante o intervalo de tempo da realização do experimento. Quando as esferas a e t estavam separadas por 30°, enquanto o ponteiro do micrômetro é ajustado em 50°, elas se aproximam cerca de um grau em três minutos. Mas para realizar os três testes, citados anteriormente, foram utilizados apenas dois minutos. Logo, pode-se nestas experiências desprezar o erro decorrente da perda de eletricidade. Coulomb constatou ainda que quando o ar estava úmido a eletricidade se dispersava rapidamente. Assim, deviam realizar-se correções para uma maior precisão nas medidas.

De acordo com os resultados dos três testes anteriores, podemos inferir que, quando a distância entre as esferas tende a ser reduzida pela metade, a força de torção tende a ser quadruplicada, ou seja, para diminuir a separação das esferas pela metade, então deve-se torcer o fio quatro vezes tanto quanto esta torção inicial. Vale ressaltar ainda que a torção total no fio poderia ser tomada como correspondente a força de repulsão. Os resultados, a partir dos três testes, evidenciaram que a ação repulsiva entre as duas esferas eletrizadas é uma relação do tipo inverso do quadrado da distância.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A abordagem anterior evidencia que a identificação da repulsão elétrica e suas delimitações foram permeadas por uma gama de articulações entre acontecimentos, interpretações e realizações. Assim, mostra-se ao encontro da epistemologia fleckiana, para a qual a elaboração do conhecimento resulta da articulação dinâmica entre o saber, indivíduos, o coletivo e a realidade objetiva e essa articulação evidencia fases específicas.

Essa articulação dinâmica entre distintas instâncias do fazer científico é bastante valiosa abordagens do contexto da educação científica, seja na educação básica ou na formação de professores, no sentido evidenciar que o caráter coletivo da construção das ideias e esses partícipes nem sempre são contemporâneos. Mas, dadas ideias são agregadas a estilos de pensamento e se ressignificam entre os coletivos de pensamento.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, A. K. T. **Os Fundamentos Experimentais e Históricos da Eletricidade**. Apeiron, Montreal: 2010.
- BIZZO, N. M. V. História da Ciência e Ensino: Onde terminam os paralelos possíveis? **Em Aberto**, Brasília: DF, ano 11, n. 11, jul-set, p. 28-41, 1992
- BOSS, S. L.B.; CALUZZI, J. J. Os conceitos de eletricidade vítrea e eletricidade resinosa segundo Du Fay. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 29, n. 4, p. 635-644, 2007.
- CONDÉ, M. L. L. Prefácio à edição brasileira de FLECK, L. **Gênese e Desenvolvimento de Um Fato Científico**. Belo Horizonte: BH, Editora Fabrefactum, 2010, p. vii-xvi.
- COULOMB, C. A. “Premier Mémoire sur l’Électricité et le Magnétisme. Construction & usage d’une balance électrique, fondée sur la propriété qu’ont les Fils de métal, d’avoir

M. A. Monteiro (). Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Dourados, MS, br.

© Este trabalho integra a obra: “Educar - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

- une force de réaction de Torsion proportionnelle à l'angle de Torsion" Mémoires de l'Académie Royale des Sciences, Paris, 1788. p. 569-577.
- DE BERG, K. C. The Development of The Concept of Work. A Case Where History Can Inform Pedagogy. **Science & Education**, n. 6, p. 511-527, 1997.
- FLECK, L. **Gênese e Desenvolvimento de Um Fato Científico**. Belo Horizonte: BH, Editora Fabrefactum, 2010.
- FORBES, R; DIJKSTERHUIS, E. **A history of science and technology: the eighteenth and nineteenth centuries**. V. 2, London: Pelican Books, 1963.
- GILBERT, W. **De Magnete**. New York: Dover Publications Inc, 1958.
- HEILBRON, J. L. **Electricity in the 17 th and 18 th Centuries: A Study in Early Modern Physics**. University of California Press, Berkeley: 1992.
- _____. The Case of Electricity, In: **Elements of Early Modern Physics**. University of California Press, 1982, p. 159-240.
- KRAGH, H. Introdução à Historiografia da Ciência. Tradução Carlos Babo, Porto: Porto Editora, 2001.
- MATTHEWS, M. História, Filosofia e Ensino de Ciências. A Tendência Atual de Reaproximação. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 12, n. 3, p. 164-214, 1995.
- POTIER. Introdução às Memórias de Coulomb. **Mémoires de l'Académie Royale des Sciences**, Paris, 1788.
- ROLLER, D.; ROLLER, D. H. D. The development of the concept of electric charge: electricity from the Greeks to Coulomb. In: CONANT, J. B.; NASH, L. K. (Org.). **Harvard cases histories in experimental science**. v. 2. Cambridge: Harvard University Press, 1957, p. 540-632.
- SILVA, M.; MONTEIRO, M. A. Abordagens imagético-verbais relacionadas à balança elétrica de Coulomb em livros didáticos de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 32, n. 2, p. 320-350, ago 2015.

ⁱ Originalmente escrito em latim, o título completo da obra é *De Magnet magneticisque corporibus, et de magno magnetis tellure; Physiologia nova, plurimis, et argumentis et experimentis demonstrata*.

ⁱⁱ De um lado estava a França, sob o reinado de Luis XV, a Áustria e aliados (Saxônia, Rússia, Suécia e Espanha) e do outro, a Inglaterra, Portugal, Prússia e Hanover.

EMPREENDEDORISMO FEMININO: EXPLORANDO A POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Ana Paula Brasil, Vanessa Gomes Ferreira dos Santos

Resumo: O estudo analisou o relatório “Donas do próprio nariz: o perfil das mulheres empreendedoras dos bairros Maracanã e Bela Aurora – Cariacica”, apresentado à FAPES - Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação no Espírito Santo, sob a ótica da educação libertadora fundamentada nos aportes teóricos de Paulo Freire e bell hooks. A pesquisa buscou contribuir para o debate acadêmico e social, estimulando reflexões sobre o papel da educação crítica na formação e atuação das empreendedoras. O trabalho destaca a relevância de uma abordagem interdisciplinar e emancipatória para o incentivo ao empreendedorismo feminino, não apenas como vetor de crescimento econômico, mas como instrumento de transformação social e promoção de condições equitativas para o desenvolvimento sustentável dessas iniciativas.

Palavras-chave: Educação Libertadora. Empreendedorismo Feminino. Transformação Social.

A. P. Brasil (<https://lattes.cnpq.br/4356432836651561>). Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil. ana.paula@ifes.edu.br

V.G. F. dos Santos (<http://lattes.cnpq.br/7213851326257002>). Instituto Federal do Espírito Santo. Linhares, ES, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O tema central do estudo é o empreendedorismo feminino em bairros de Cariacica-ES, com foco nas mulheres que atuam como empreendedoras em contextos de vulnerabilidade social. Nosso trabalho busca compreender o perfil dessas mulheres, as dificuldades que enfrentam, suas estratégias de resistência e as possibilidades de emancipação por meio da educação libertadora, fundamentada nas teorias de Paulo Freire e bell hooks.

A importância do estudo reside no crescimento significativo da participação feminina no empreendedorismo, especialmente em pequenos negócios, que representam uma parcela expressiva da economia local e nacional. Em Cariacica, por exemplo, pesquisas indicam que a cada dez pequenos negócios, seis são conduzidos por mulheres, o que evidencia o papel fundamental delas na geração de renda e desenvolvimento econômico da região (Souza; Bernardo, 2018; Blunk, 2024).

A pesquisa teve como objetivo analisar o perfil das mulheres empreendedoras em bairros específicos de Cariacica, com as contribuições do relatório apresentado à FAPES, destacando suas características sociais, econômicas e educacionais. Além disso, buscou investigar as dificuldades e desafios enfrentados por essas mulheres no exercício do empreendedorismo, considerando as barreiras estruturais e individuais que impactam suas trajetórias.

Outro aspecto abordado foi a compreensão de como as práticas educativas emancipatórias, inspiradas nos pensamentos de Paulo Freire (2024) e bell hooks (2017), podem contribuir para a superação dessas dificuldades, promovendo autonomia e empoderamento. Por fim, pretendeu contribuir para o debate acadêmico e social sobre o empreendedorismo feminino em contextos periféricos.

DESENVOLVIMENTO

É relevante considerar que a definição de empreendedorismo, quando não fundamentada em referências teóricas, pode conduzir estudantes, pesquisadores iniciantes e cidadãos comuns a uma compreensão limitada do conceito, frequentemente associando-o apenas à transição de empregado para proprietário de um negócio. Em muitos casos, essa percepção popular é reforçada pela ideia de que empreender se resume ao trabalho autônomo. Embora essa visão seja amplamente disseminada, ela carece de aprofundamento teórico e avanços conceituais (Garcia; Andrade, 2022).

No Brasil, os professores José Carlos Assis Dornelas e Fernando Celso Dolabela Chagas são amplamente reconhecidos como referências no estudo do empreendedorismo. Dornelas (2015, p. 28) define o termo como "o envolvimento de pessoas e processos que, em conjunto, levam à transformação de ideias em oportunidades. A perfeita implementação destas oportunidades leva à criação de negócios de sucesso." Já Dolabela (2006, p. 26) apresenta uma perspectiva mais abrangente, compreendendo o empreendedorismo como "uma forma de ser, uma concepção de mundo, uma forma de se relacionar."

Quanto à figura do empreendedor, Dornelas (2015) o caracteriza como um indivíduo diferenciado, impulsionado por uma motivação singular e paixão pelo que faz, além de um desejo constante por reconhecimento e admiração (Dornelas, 2015). Maximiano (2006) enfatiza sua atitude realizadora, enquanto Fillion (2000) o descreve como um visionário capaz de se adaptar às mudanças e transformar ameaças em oportunidades. Essas abordagens refletem a multiplicidade de fatores que compõem o perfil empreendedor e sua relevância para o desenvolvimento econômico e social.

Ao recorrer a algumas referências acadêmicas, observa-se que o conceito de empreendedorismo possui uma historicidade que ultrapassa visões simplificadas. Sua definição está atrelada a um conjunto de fatores econômicos, sociais e culturais que, ao longo do tempo, moldaram o papel do empreendedor como agente de inovação, transformação e desenvolvimento. Assim, uma compreensão abrangente do empreendedorismo exige uma análise aprofundada de suas origens, variações e impactos, possibilitando uma abordagem mais fundamentada sobre o fenômeno (Vale, 2014).

Nesse sentido, o interesse acadêmico pelo empreendedorismo tem crescido consideravelmente, abrangendo abordagens conceituais, estudos qualitativos e pesquisas quantitativas (Gimenez *et al.*, 2017). No entanto, persiste a necessidade de maior sistematização teórica e do aprimoramento das competências gerenciais e tecnológicas das empreendedoras (Gimenez *et al.*, 2017; Silva *et al.*, 2016). A literatura acadêmica sobre a relação entre gênero e empreendedorismo tem se expandido tanto no contexto internacional quanto no nacional. Em Portugal, a dissertação de Merhy (2017) analisou essa relação por meio de um estudo abrangente, envolvendo 107 países de diferentes continentes e níveis de rendimento.

No Brasil, a produção acadêmica sobre o tema tem avançado, possibilitando investigações com abordagens variadas. Um exemplo é o estudo de Melo *et al.* (2019), que examinou a influência da categoria gênero na criação de empresas, considerando as perspectivas *Causation* (baseada na causalidade) e *Effectuation* (baseada em contingências) em microempreendedores individuais (MEI) de Nova Cruz/RN.

Ao explorar a intersecção das teorias de Paulo Freire e bell hooks com o empreendedorismo feminino e a educação libertadora, nos deparamos com o conceito de educação libertadora de Freire contrastado com a abordagem "bancária" frequentemente vista em discursos sobre empreendedorismo, enfatizando a necessidade de consciência crítica e engajamento sociopolítico (Carmo *et al.*, 2018).

A importância de discutir o empreendedorismo feminino é destacada, abordando a falta de oportunidades iguais para as mulheres (Morais *et al.*, 2024). Tanto Freire quanto hooks defendem uma educação decolonial que promova a emancipação e a liberdade, reconhecendo diversas formas de construção do conhecimento (Jardim da Conceição; Erbs, 2024).

A abordagem de educação crítica e libertadora de hooks, influenciada por Freire, enfatiza o diálogo, as relações democráticas, a autonomia e a transformação de realidades desumanizantes. Essas perspectivas oferecem potencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas humanizadoras, embora a implementação dessa práxis contra hegemônica possa enfrentar resistência daqueles que não estão dispostos a desafiar o status quo (Voltas; Scandian, 2023).

Vale, *et al.* (2011) exploraram a relação entre empreendedorismo e gênero por meio da teoria das redes sociais, destacando diferenças na forma como homens e mulheres constroem e utilizam suas conexões. Segundo os autores, historicamente, as mulheres tendem a estabelecer laços fortes, caracterizados por uma rede densa de relações familiares e afetivas, enquanto os homens, tradicionalmente inseridos no espaço público, mantêm laços fracos, formados por interações esporádicas e diversificadas, que no mundo dos negócios se mostram mais eficazes para o acesso a oportunidades estratégicas.

Os pesquisadores também apontam que os laços fortes desempenham um papel essencial na fase inicial do empreendimento, garantindo suporte emocional e recursos básicos para sua criação. No entanto, a consolidação e expansão do negócio dependem significativamente dos laços fracos, incluindo interações com fornecedores, participação em sindicatos e networking profissional. Como conclusão, os autores enfatizam que há diferenças tanto na forma de imersão quanto na maneira como as mulheres utilizam suas

redes na construção de seus empreendimentos, influenciando diretamente o desenvolvimento e a sustentabilidade de seus negócios (Vale, *et al.*, 2011, p. 632).

Paulo Freire (2024) propõe uma educação libertadora que rompe com o modelo tradicional da "educação bancária", no qual o conhecimento é simplesmente depositado no educando. Em sua *Pedagogia do Oprimido*, Freire enfatiza a educação crítica como um ato político e dialógico, que visa a conscientização dos oprimidos sobre sua condição social para que possam transformar essa realidade. O diálogo é o elemento central dessa pedagogia, pois permite que os sujeitos se reconheçam como agentes ativos da sua libertação, superando a alienação imposta pelo sistema opressor.

No contexto do empreendedorismo, há o alerta que o discurso neoliberal frequentemente mascara a condição de opressão dos pequenos empreendedores, fazendo-os acreditar que são plenamente livres, quando na verdade enfrentam limitações estruturais que restringem sua autonomia. Assim, a educação libertadora busca desenvolver uma consciência crítica que permita às mulheres empreendedoras reconhecerem suas condições reais e lutarem por sua emancipação social e econômica (Marinho, 2022; hooks, 2017).

É importante destacar que ao nos referirmos à educação ou à pedagogia discutidas na obra de Paulo Freire, buscamos superar a delimitação que fica circunscrita aos espaços escolares, ampliando este escopo para outras práticas sociais nas quais emergem e decorrem processos educativos. Neste sentido, nos alinhamos a Oliveira *et al.* (2014) que sustentam que “em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas (e aqui falamos de práticas humanas, como requer o campo da Educação, dentro das Ciências Humanas) são educativas” (p. 30).

Em outras palavras, assumindo o empreendedorismo feminino como uma categoria genérica de prática social que abriga tantas outras, o compreendemos também como uma prática educativa passível de análise pelas categorias freirianas tais como a educação bancária e a libertadora.

Freire (2024) aponta que a conscientização crítica é essencial para que os oprimidos reconheçam as limitações impostas pelo sistema. No contexto do empreendedorismo feminino, isso significa entender que a autonomia financeira não pode ser desvinculada das barreiras estruturais que perpetuam desigualdades sociais e de gênero.

bell hooks (2017) amplia a perspectiva freireana ao conectar a educação libertadora com as questões de gênero, raça e classe social. Em sua obra *Ensinando a Transgredir: Educação como Prática da Liberdade*, ela defende uma pedagogia engajada que promove o pensamento crítico e a participação ativa dos educandos, especialmente das mulheres e grupos marginalizados. hooks critica o ensino tradicional marcado por estruturas patriarcais, racistas e neoliberais, propondo uma educação que valorize o amor, a empatia e a transformação social.

Sua pedagogia enfatiza a importância de criar espaços educativos onde as mulheres possam se reconhecer, questionar as opressões que enfrentam e desenvolver práticas de resistência e autonomia. Essa abordagem é fundamental para o empreendedorismo feminino, pois fortalece a autoestima, a capacidade crítica e a solidariedade entre as mulheres, elementos essenciais para superar as barreiras impostas pelo sistema econômico e social (hooks, 2017; Carmo *et al.*, 2018).

Empreendedorismo Feminino e Educação Libertadora

A sociedade patriarcal impõe desafios contínuos às mulheres, independentemente de sua atuação como empreendedoras ou em outras áreas profissionais. Historicamente, essa estrutura social relegou às mulheres um papel secundário, questionando sua presença nos espaços públicos, especialmente na esfera política, e perpetuando desigualdades no

mercado de trabalho. Entre essas disparidades, destaca-se a persistência da remuneração desigual entre homens e mulheres que desempenham funções equivalentes e possuem qualificações similares, evidenciando barreiras sistêmicas à equidade de gênero (Araújo; Macedo, 2023).

No contexto do empreendedorismo feminino, verifica-se uma dupla opressão: além dos desafios impostos pelo sistema capitalista, as mulheres enfrentam o machismo estrutural, que limita suas oportunidades e reforça desigualdades históricas. Estudos indicam que, apesar dos avanços na participação feminina no mercado de trabalho, ainda há obstáculos significativos que demandam transformações culturais e políticas para garantir condições equitativas e justas (Oxfam Brasil, 2021).

Mesmo com as barreiras estruturais, o empreendedorismo feminino no Brasil tem recebido crescente atenção nas últimas décadas, sendo que os primeiros estudos sobre o tema começaram a surgir no final dos anos 1990 (Gimenez *et al.*, 2017). As empreendedoras enfrentam uma série de desafios, como a necessidade de equilibrar as atividades empresariais com responsabilidades familiares, a falta de credibilidade perante fornecedores e clientes, o baixo suporte familiar e as dificuldades na obtenção de crédito (Lucas; Ancelmo, 2022).

O estudo exploratório conduzido por Cramer *et al.* (2012) utilizou uma metodologia qualitativa para investigar as representações femininas da ação empreendedora, a partir da fala de quatro empreendedoras de Minas Gerais. Os resultados indicaram que a forma como essas mulheres gerenciam seus negócios está fortemente relacionada aos valores, comportamentos e interesses adquiridos na infância, especialmente no que diz respeito à cooperação e aos relacionamentos. As empreendedoras analisadas demonstraram características como preocupação com as pessoas, administração intuitiva, sensibilidade, percepção detalhada sem perder a visão estratégica, versatilidade e facilidade em encontrar soluções criativas para desafios empresariais.

Paralelamente, o *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) trouxe dados relevantes sobre a relação entre empreendedorismo e gênero no Brasil. De acordo com o relatório de 2018, o país contava, em 2017, com aproximadamente 24 milhões de empreendedoras, número semelhante ao de empreendedores homens. No entanto, a participação feminina era mais expressiva entre os empreendedores iniciais, enquanto no grupo de empreendedores consolidados, o número de homens superava o de mulheres. Esse cenário levou o próprio GEM a questionar se as mulheres seriam menos persistentes na condução de seus negócios, ou se o ambiente empreendedor ainda seria desfavorável a elas, impactando diretamente na longevidade de seus empreendimentos (Gem, 2018).

O relatório do IBQP/GEM (2019) aprofundou a análise sobre empreendedorismo e gênero, destacando diversas variáveis referentes ao ano de 2018. Entre os aspectos examinados estão o estágio de maturação dos negócios, a motivação para empreender, as características socioeconômicas, as atividades desenvolvidas, o perfil dos empreendimentos e a busca por suporte institucional ao empreendedorismo.

No que diz respeito ao estágio de maturação dos negócios, os dados revelam uma mudança significativa em relação ao relatório anterior. Enquanto em 2017 as empreendedoras iniciais superavam ligeiramente os homens, em 2018 os empreendedores do sexo masculino passaram a compor a maioria tanto entre aqueles em fase inicial quanto entre os estabelecidos. A maior disparidade foi observada no grupo dos empreendedores consolidados, no qual os homens superaram as mulheres por seis pontos percentuais, corroborando as questões levantadas no GEM (2018) sobre a longevidade dos negócios femininos.

Outra diferença relevante foi registrada entre os empreendedores por oportunidade em estágio inicial: 55,6% das mulheres se enquadravam nessa categoria, contra 67,7% dos homens. Essa tendência sugere que a participação feminina no empreendedorismo por oportunidade é mais sensível às oscilações econômicas—fenômeno evidenciado pelo impacto da crise de 2015, quando a taxa de mulheres que empreendiam por oportunidade caiu de 62,7% para 45,3%. Em contraste, a participação masculina demonstrou maior estabilidade ao longo do tempo, reforçando a hipótese de que fatores estruturais da economia e da sociedade exercem influência mais intensa sobre o comportamento empreendedor feminino (IBQP/GEM, 2019, p. 6).

Entre 2009 e 2019, observou-se um crescimento de 10% na Taxa de Empreendedorismo Total, evidenciando o avanço da participação feminina nesse setor (Dos Santos *et al.*, 2024). Além de impulsionar o crescimento econômico e a geração de empregos, o empreendedorismo feminino contribui significativamente para o desenvolvimento social e a redução das desigualdades (Rumpel *et al.*, 2024).

A pandemia da Covid-19 representou mais um momento de profunda crise econômica, evidenciando as dificuldades enfrentadas pelas mulheres empreendedoras. De acordo com o IBQP/GEM (2021), em 2020, a taxa de empreendedorismo nascente entre as mulheres foi 11,2% superior à dos homens. No entanto, os empreendimentos estabelecidos sofreram um impacto significativo, com uma redução superior a 60% entre as empreendedoras, enquanto entre os homens a queda foi inferior a 35%. Já entre os novos empreendedores, os homens registraram um pequeno aumento na taxa de empreendedorismo, ao passo que as mulheres tiveram uma retração de 36,6%. Esses dados reforçam a classificação do *GEM*, que distingue os empreendedores entre iniciais (nascentes e novos) e estabelecidos.

Para compreender esse cenário, algumas hipóteses foram levantadas pelo estudo. O aumento do empreendedorismo nascente pode estar relacionado ao crescimento do desemprego, que foi mais acentuado entre as mulheres durante a pandemia, levando muitas delas a recorrer ao empreendedorismo por necessidade, como forma de complementar a renda familiar.

Por outro lado, as empreendedoras que já administravam seus negócios enfrentaram desafios adicionais para manter suas empresas, seja devido à crise econômica propriamente dita, seja por dificuldades impostas pela pandemia na reorganização do cotidiano familiar. Entre os principais fatores que afetaram essas mulheres, destacam-se a interrupção das atividades escolar e a necessidade de assistir os filhos em um contexto de isolamento social, elementos que contribuíram para a redução da participação feminina no empreendedorismo consolidado (IBQP/GEM, 2021).

Diante desse cenário, torna-se essencial a implementação de políticas públicas que incentivem a equidade de gênero e fortaleçam as condições para a expansão dos negócios liderados por mulheres (Dos Santos *et al.*, 2024; Rumpel *et al.*, 2024). A sistematização teórica sobre o tema e o desenvolvimento de competências estratégicas são fundamentais para consolidar o protagonismo das empreendedoras no mercado (Gimenez *et al.*, 2017; Silva *et al.*, 2016).

A educação libertadora, fundamentada nas teorias de Freire e hooks, surge como uma via para o empoderamento dessas mulheres, ao promover a conscientização crítica, a construção de redes solidárias e o desenvolvimento de competências para a gestão dos empreendimentos. Além disso, essa educação busca transcender a lógica meramente mercadológica do empreendedorismo, transformando-o em um instrumento de justiça social e emancipação (Rodrigues, 2022).

bell hooks (2017) propõe uma pedagogia engajada que valoriza a coletividade como forma de resistência. Para as mulheres empreendedoras, essa abordagem significa

transformar seus negócios em espaços de solidariedade, onde a troca de experiências fortalece a autonomia e combate às estruturas patriarcais e neoliberais.

A educação libertadora, segundo Freire (2024), é uma ferramenta essencial para que os indivíduos adquiram consciência crítica e desenvolvam estratégias de transformação social. No caso das mulheres empreendedoras, a formação crítica permite que elas identifiquem não apenas desafios administrativos, mas também as dinâmicas de poder que influenciam sua atuação no mercado.

Além da abordagem econômica, outras áreas do conhecimento contribuíram significativamente para a compreensão do empreendedorismo. A Sociologia, com as ideias de Max Weber, e a Psicologia, com as pesquisas de David McClelland, desempenharam papéis fundamentais na evolução dos estudos sobre perfil e comportamento empreendedor. À medida que o campo passou a demandar explicações mais detalhadas sobre os fatores individuais e sociais que impulsionam a atividade empreendedora, as contribuições de Weber e McClelland tornaram-se essenciais para complementar as teorias econômicas tradicionais (Vale, 2014).

Também é relevante considerar os estudos sobre redes sociais e gênero, que evidenciam como as mulheres constroem e utilizam suas conexões para superar desafios no mercado. Freitas e Silva (2023) mostraram que as mulheres brasileiras usam as mídias sociais para avançar na carreira em marketing digital, enfrentando obstáculos, mas encontrando oportunidades. No campo dominado por homens da Tecnologia da Informação, as mulheres enfrentam problemas como falta de representação, preconceito e assédio, mas também desenvolvem estratégias para navegar nesses ambientes (Bacelar *et al.*, 2021).

No entanto, mulheres bem-sucedidas em ciência e tecnologia frequentemente narram suas conquistas como triunfos individuais sobre a adversidade, refletindo a racionalidade neoliberal que enfatiza a responsabilidade pessoal pelo desenvolvimento profissional, enquanto minimiza os processos coletivos e as ações estatais para garantir a equidade de gênero (Nunes; Wanderer, 2021). Esses estudos destacam a complexa interação entre redes sociais, gênero e sucesso profissional em vários setores.

Essa estrutura conceitual nos oferece um embasamento para analisar o empreendedorismo feminino a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória, articulando teoria e prática para compreender e fortalecer as trajetórias das mulheres empreendedoras em contextos de vulnerabilidade.

Nosso estudo adotou a análise crítica do “Relatório Técnico de Projeto de Pesquisa - “Donas do próprio nariz: o perfil das mulheres empreendedoras dos bairros Maracanã e Bela Aurora - Cariacica” submetido à Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES), como prestação de contas do financiamento obtido.

O documento, disponibilizado pelo autor da pesquisa, possibilitou uma análise aprofundada do contexto investigado, garantindo rigor metodológico e embasamento teórico adequado à compreensão dos fenômenos estudados. A pesquisa havia sido aprovada pelo edital do Programa de Iniciação Científica Júnior do Espírito Santo - Pesquisador do Futuro (PICJr, 2023), promovido pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo - FAPES, garantindo sua relevância acadêmica e social.

A Pesquisa “Donas do próprio nariz: o perfil das mulheres empreendedoras dos bairros Maracanã e Bela Aurora - Cariacica” adotou uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória para compreender o empreendedorismo feminino em bairros de Cariacica-ES. A pesquisa foi realizada em um contexto local específico, envolvendo mulheres empreendedoras que atuavam em pequenos negócios na região. Teve como objetivo central analisar a conformidade do perfil das empreendedoras com os padrões descritos pela literatura especializada sobre o tema.

A pesquisa teve início com a realização de aulas teóricas, onde, inicialmente, foi aplicada uma avaliação diagnóstica para identificar o conhecimento prévio das participantes. Esse diagnóstico permitiu mapear os temas que necessitavam maior aprofundamento e definir estratégias pedagógicas mais adequadas ao processo de aprendizagem.

As aulas teóricas abordaram temas centrais como empreendedorismo, gênero e empreendedorismo, além de metodologia de pesquisa. Para favorecer a assimilação do conteúdo, foram adotadas estratégias diversificadas de ensino-aprendizagem, incluindo aulas expositiva-dialogadas, análises de filmes e estudos de caso, além de pesquisas realizadas em bases de dados acadêmicas disponíveis na internet e uma Roda de Conversa sobre Gênero.

Posteriormente foram aplicados questionários às 21 mulheres empreendedoras, residentes nos bairros Maracanã e Bela Aurora, que atuavam em diferentes segmentos do mercado. A seleção das participantes foi realizada por meio de uma amostra não probabilística, baseada em julgamento e disponibilidade. O questionário, elaborado para caracterizar o perfil das empreendedoras, contou com perguntas abertas e fechadas. Esse procedimento possibilitou identificar categorias temáticas relevantes relacionadas às competências empreendedoras, às dificuldades enfrentadas e às práticas educativas emancipatórias que as mulheres utilizam para fortalecer sua autonomia e liberdade.

A metodologia qualitativa e descritiva é adequada para captar as experiências e perspectivas das mulheres em profundidade, permitindo uma compreensão contextualizada do fenômeno do empreendedorismo feminino em ambientes vulneráveis (Galvão *et al.*, 2024), como aconteceu na pesquisa em Cariacica.

Os dados coletados revelam que a maioria das participantes pertence à faixa etária de 31 a 50 anos (66,6%) e apresenta um perfil familiar consolidado, sendo casadas e com filhos (76,2%). No que se refere à escolaridade, identificou-se que 52,4% das empreendedoras possuem ensino médio completo. A localização residencial também se mostrou um fator relevante, dado que 85,7% das entrevistadas residem nos bairros Maracanã e Bela Aurora.

No âmbito profissional, verificou-se que, antes de iniciarem seus próprios negócios, uma parcela significativa dessas mulheres atuava no setor privado (52,4%). Ademais, é pertinente destacar que 57,1% das entrevistadas já haviam tentado empreender anteriormente, mas enfrentaram adversidades que resultaram na interrupção de seus negócios. Esses dados evidenciam a existência de desafios e barreiras que permeiam o empreendedorismo feminino na região, os quais podem estar relacionados a fatores estruturais, econômicos e sociais que impactam a sustentabilidade e a viabilidade das iniciativas empresariais lideradas por mulheres.

Os fatores que motivaram essas mulheres a ingressarem no empreendedorismo estão, predominantemente, associados ao desejo de ampliar sua renda e à aspiração de estabelecer e conduzir o próprio negócio. A Figura 1 apresenta uma análise dos principais motivos que impulsionaram essas empreendedoras a iniciar suas atividades empresariais, evidenciando os aspectos econômicos e pessoais que contribuíram para essa decisão.

A Figura 1, apresenta os motivos que levaram essas mulheres a empreenderem o seu próprio negócio.

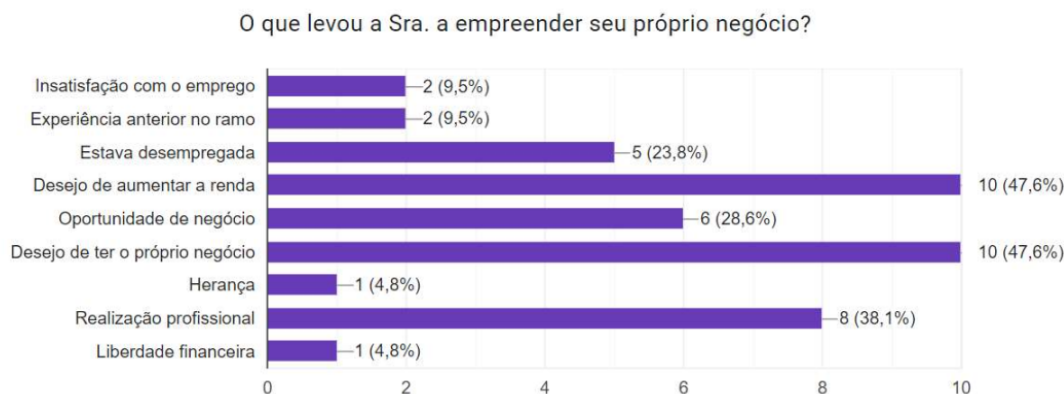


Figura 1: Motivação para empreender o próprio negócio

Fonte: relatório entregue à FAPES.

De modo geral, a motivação para ampliar a renda ou estabelecer um empreendimento próprio está intrinsecamente ligada à busca por maior autonomia financeira, estabilidade econômica e realização individual. A literatura sobre empreendedorismo destaca que a intenção de incrementar os ganhos monetários está frequentemente associada à necessidade de melhorar a qualidade de vida, suprir demandas familiares e alcançar objetivos específicos, tais como aquisição de bens ou realização de investimentos estratégicos.

Adicionalmente, o empreendedorismo se apresenta como uma alternativa viável diante de adversidades no mercado de trabalho, proporcionando maior flexibilidade na definição de horários, estratégias empresariais e metas de crescimento profissional. Esse fenômeno reflete a busca por independência econômica e pela construção de trajetórias laborais mais alinhadas às expectativas pessoais e profissionais dos indivíduos.

A análise dos dados coletados indicou que a maioria das empresas geridas por essas empreendedoras possui uma trajetória consolidada, com mais de três anos de atuação no mercado (57,1%). No que se refere à localização, verificou-se que 61,9% desses empreendimentos estão situados em pontos comerciais, fator que pode contribuir para maior visibilidade e captação de clientes.

Além disso, constatou-se que a formalização dos negócios é uma característica predominante, visto que 76,2% das empresas operam dentro dos parâmetros legais e regulatórios estabelecidos. No que diz respeito aos segmentos de atuação, observou-se uma diversidade de ramos comerciais, incluindo lojas de vestuário, salões de beleza e estabelecimentos alimentícios, como lanchonetes. Essa heterogeneidade de setores evidencia a amplitude das iniciativas empreendedoras femininas e sua inserção em distintos nichos do mercado.

Ao investigar as dificuldades e desafios enfrentados por mulheres no exercício do empreendedorismo, considerando tanto as barreiras estruturais quanto as limitações individuais que impactam suas trajetórias empresariais, os dados coletados indicaram que 57,1% das empreendedoras participantes da amostra relatam ausência de experiência prévia em gestão, o que pode representar um obstáculo significativo na administração de seus negócios. Ademais, 90,5% das entrevistadas apontam dificuldades em pelo menos uma área da gestão empresarial, sendo as mais citadas Finanças (73,7%) e Marketing (63,2%), evidenciando a necessidade de capacitação específica para aprimoramento dessas competências.

Outro aspecto relevante observado foi a estrutura organizacional dos negócios liderados por essas mulheres: 95,2% delas não possuem sócios, o que pode implicar desafios adicionais relacionados à tomada de decisão e divisão de responsabilidades. Por

fim, apenas 38,1% das empreendedoras percebem alguma vantagem ou desvantagem das mulheres em relação aos homens no desempenho da gestão, sugerindo que as questões de gênero podem exercer influência variável na percepção sobre o sucesso e as dificuldades enfrentadas no empreendedorismo.

O abaixo (Quadro 1) apresenta os atributos que compõem o perfil empreendedor, permitindo uma análise comparativa entre as características observadas nas empreendedoras pesquisadas e aquelas preconizadas pela teoria sobre empreendedorismo. Essa sistematização facilitará a identificação de pontos fortes, aspectos que podem ser aprimorados e habilidades que necessitam de desenvolvimento para uma atuação mais eficiente no mercado.

CARACTERÍSTICAS DO PERFIL EMPREENDEDOR	-	+
	%	%
1. Responsabilidade	4,8	81
2. Sou disposta ao sacrifício para atingir metas	19	81
3. Trabalho com motivação	9,5	76,2
4. Tenho autoconfiança	14,3	76,2
5. Tenho consciência das minhas fraquezas e forças	9,5	76,2
6. Tenho iniciativa	9,5	76,2
7. Quando não consigo resolver algo na 1ª vez, sempre tento novamente	4,8	71,4
8. Sou proativa na tomada de decisão	4,8	71,4
9. Sou disciplinada e dedicada	9,5	71,4
10. Sou persistente ao resolver problemas	4,8	71,4
11. Sou dirigida pela necessidade de crescer e atingir melhores resultados	9,5	71,4
12. Autoestima	4,8	61,9
13. Independência	4,8	61,9
14. Otimismo	9,5	61,9
15. Tenho facilidade para me adaptar às novas situações	23,8	61,9
16. Prazer no trabalho	0	66,7
17. Envolve-me totalmente nas atividades que desenvolvo	14,3	66,7
18. Tolero o estresse e os conflitos	14,3	66,7
19. Acredito que preciso melhorar as minhas habilidades como gestora	9,5	66,7
20. Sei construir times e trabalhar em equipe	14,3	57,1
21. Corro riscos calculados (analiso tudo antes de agir)	23,8	52,4
22. Tolero as incertezas e a falta de estrutura	28,6	52,4
23. Não me conformo com a situação atual das coisas (<i>status quo</i>)	42,9	52,4
24. Tenho medo de falhar	42,9	52,4
25. Sou orientada para metas e resultados	33,3	52,4
26. Enfrento dificuldades em conciliar diversos papéis e atividades, como: esposa, mãe, mulher de negócios, cuidar de mim mesma etc.	28,6	52,4
27. Intuição	19	47,6
28. Tenho poder de autocontrole	19	47,6
29. Inteligência emocional	4,8	42,9
30. Sou hábil em resolver problemas e integrar soluções	9,5	42,9
31. Sou reconhecida como uma boa gestora	19	38,1

Quadro 1: Atributos do perfil empreendedor

Fonte: Coleta de dados

Escala e legendas: de (1) Muito Baixo (-) a (5) Muito Alto (+); e de (1) Discordo Totalmente (-) a (5) Concordo Totalmente (+)

A análise comparativa dos atributos apresentados no Quadro 1 evidencia que as características das empreendedoras investigadas apresentam significativa proximidade com o perfil empreendedor delineado pela literatura especializada sobre o tema. De maneira mais específica, verifica-se que as características enumeradas de 1 a 11 estão plenamente alinhadas ao perfil ideal de uma empreendedora, podendo, portanto, ser consideradas como consolidadas e estruturadas. Por outro lado, as características

compreendidas entre os itens 12 e 26 demonstram proximidade com o perfil esperado, indicando, assim, oportunidades para aprimoramento e desenvolvimento de competências específicas.

Por fim, as características identificadas entre os itens 27 e 31 revelam um maior distanciamento em relação ao perfil empreendedor esperado, o que evidencia a necessidade de intervenção e aperfeiçoamento por parte das participantes desta pesquisa. Esse diagnóstico sugere que a capacitação e o fortalecimento de determinadas habilidades podem contribuir significativamente para a evolução dessas empreendedoras no mercado.

A partir da análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo, a equipe elaborou um material instrucional direcionado às entrevistadas, considerando os temas nos quais elas indicaram enfrentar maiores dificuldades, especificamente nas áreas de Finanças e Marketing. O material produzido foi posteriormente encaminhado às participantes por meio do e-mail disponibilizado à equipe, com o objetivo de fornecer subsídios que possam auxiliar no aprimoramento de suas competências gerenciais e na sustentabilidade de suas iniciativas empreendedoras.

Os resultados deste estudo demonstram que as práticas educativas emancipatórias, fundamentadas nas reflexões de Paulo Freire e bell hooks, podem desempenhar um papel crucial na mitigação das dificuldades enfrentadas por mulheres empreendedoras, como no contexto de Cariacica. Ao promover autonomia e empoderamento, tais abordagens permitem o desenvolvimento de competências essenciais para a gestão eficiente de negócios, contribuindo para a sustentabilidade e crescimento dessas iniciativas.

Ademais, os achados indicam que o empreendedorismo feminino em contextos vulneráveis não pode ser compreendido apenas sob a ótica econômica tradicional. Faz-se necessário incorporar uma perspectiva crítica que reconheça as barreiras estruturais e valorize as estratégias de resistência construídas pelas empreendedoras. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática revela a necessidade de políticas públicas e programas de apoio que integrem componentes educativos voltados à promoção da autonomia, do fortalecimento da autoestima e da construção de redes de solidariedade.

Esses resultados reforçam a importância de uma abordagem interdisciplinar e emancipatória, que não apenas impulse o empreendedorismo feminino, mas também contribua para transformações sociais mais amplas, alinhando-se aos pressupostos teóricos de Paulo Freire e bell hooks.

Por fim, o estudo buscou contribuir para o debate acadêmico e social acerca do empreendedorismo feminino em contextos periféricos, fornecendo elementos que possam subsidiar a formulação de políticas públicas e programas de apoio voltados ao fortalecimento dessas iniciativas. A partir dos dados analisados, pretende-se estimular estratégias que promovam o crescimento sustentável dos negócios liderados por mulheres, assegurando condições mais equitativas para o desenvolvimento econômico e social dessas empreendedoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho reforça a importância de uma abordagem interdisciplinar e emancipatória para o fomento do empreendedorismo feminino, visando não apenas o crescimento econômico, mas também transformações sociais mais amplas e condições mais equitativas para o desenvolvimento dessas iniciativas.

Algumas limitações devem ser consideradas na interpretação dos resultados deste estudo. Primeiramente, a amostra composta por 21 mulheres empreendedoras residentes em bairros específicos de Cariacica restringe a possibilidade de generalização dos

achados para outros contextos ou regiões, dada a singularidade das dinâmicas socioeconômicas locais.

Além disso, embora a abordagem qualitativa tenha permitido uma compreensão aprofundada dos desafios enfrentados pelas empreendedoras, o estudo não quantificou o impacto das estratégias educativas ou dos obstáculos identificados, o que poderia ser complementado por investigações de caráter quantitativo.

Outra limitação relevante está relacionada à ausência de acompanhamento longitudinal, impossibilitando a avaliação dos efeitos das práticas educativas e das redes de apoio ao longo do tempo. O impacto dessas iniciativas sobre o desenvolvimento dos negócios e a autonomia das empreendedoras poderia ser melhor compreendido mediante estudos de longo prazo.

Sugerimos direções para pesquisas futuras, incluindo estudos com amostras mais amplas, análises longitudinais e investigações sobre o impacto das redes de apoio e das políticas governamentais na trajetória das empreendedoras.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Cléia de; MACEDO, Karla Gonçalves. Análise sobre os desafios enfrentados pelas mulheres no mercado de trabalho. **Recima21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 5, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/3123>. Acesso em: 09 maio 2025.

BACELAR, Ananda Silveira; CAMPOS, Alyce Cardoso; SANTOS, Lauriene Teixeira; NASCIMENTO, Thaísa Barcellos Pinheiro do; REZENDE, Daniel Carvalho. Gênero e construcionismo social: os desafios das mulheres na tecnologia da informação. **Revista de Administração IMED**, v. 11, n. 1, 2021. DOI: 10.18256/2237-7956.2021.v11i1.4364. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/raimed/article/view/4364>. Acesso em: 14 maio 2025.

BLUNCK, Thaiz. Empreendedorismo feminino ganha força em Cariacica com a ajuda de programa de financiamento. **Prefeitura Municipal de Cariacica**, 17 nov. 2024. Disponível em: <https://www.cariacica.es.gov.br/noticias/74343/empreendedorismo-feminino-ganha-forca-em-cariacica-com-a-ajuda-de-programa-de-financiamento>. Acesso em: 13 de maio de 2025.

CARMO, L. J. O.; GOMES JÚNIOR, A. B.; GOMES, P. A.; ASSIS, L. B. DE. Paulo Freire, ergologia e os discursos do empreendedorismo. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 12, n. 3, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pca/article/view/12601>. Acesso em: 13 maio. 2025.

CRAMER, L. et. al. Representações femininas da ação empreendedora: uma análise da trajetória das mulheres no mundo dos negócios. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, [S.l.], v. 1, n. 1, p.53-71, jul. 2012. ISSN 2316-2058. Disponível em: <<https://www.regepe.org.br/regepe/article/view/14>>. Acesso em: 10 de jul. de 2022.

DOLABELA, F. **O segredo de Luísa**. 30. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora de Cultura, 2006.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. 5. ed. Rio de Janeiro: Empreende/LTC, 2015. FILION, L. J. O empreendedorismo como tema de estudos superiores: panorama brasileiro. In: INSTITUTO EUVALDO LODI. **Empreendedorismo: ciência, técnica e arte**. Brasília: CNI.IEL Nacional, 2000. p. 13-42.

DOS SANTOS, K. C. C.; SILVA, S. L. dos S.; MACIEL, A. C. F. Q.; DE OLIVEIRA, M. E. V.; SILVA, R. M. dos S.; DE OLIVEIRA, R. M.; FERREIRA, M. L. A.; CEOLIN, A. C. Empreendedorismo feminino: uma análise das mudanças ocorridas de 2009 e 2019. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 654–674, 2024. DOI: 10.7769/gesec.v15i1.3369. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/3369>. Acesso em: 14 maio. 2025.

FILION, L. J. **O empreendedorismo como tema de estudos superiores: panorama brasileiro**. In: INSTITUTO EUVALDO LODI. **Empreendedorismo: ciência, técnica e arte**. Brasília: CNI.IEL Nacional, 2000. p. 13-42

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

FREITAS, Layla de Lima; SILVA, Vitória Carvalho da. As redes sociais no Brasil como ferramenta para ascensão feminina no marketing digital. **Revista Rease**, v. 10, n. 11, 2023. DOI: 10.51891/rease.v10i11.16809. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i11.16809>. Acesso em: 14 maio 2025.

GALVÃO, E. P.; DE SOUZA JÚNIOR, A. A.; MORAES, A. F. de M.; MENDES, S. A. T. O perfil empreendedor: um estudo sobre o empreendedorismo feminino em uma comunidade da cidade de Manaus. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1268–1288, 2024. DOI: 10.7769/gesec.v15i1.3421. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/3421>. Acesso em: 13 maio. 2025.

GARCIA, A. S.; ANDRADE, D. M.. O campo de pesquisas do empreendedorismo: transformações, padrões e tendências na literatura científica (1990-2019). **Revista Brasileira de Inovação**, v. 21, p. e022002, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE QUALIDADE E PRODUTIVIDADE (IBQP). **GEM 2018: análise dos resultados por gênero**. Curitiba: IBQP, 2019. Disponível em: [https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/GO/Sebrae%20de%20A%20a%20Z/GEM%20-%20An%C3%A1lise%20por%20g%C3%AAnero%202018%20finalv1%20\(002\).pdf](https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/GO/Sebrae%20de%20A%20a%20Z/GEM%20-%20An%C3%A1lise%20por%20g%C3%AAnero%202018%20finalv1%20(002).pdf). Acesso em: 01 jun. 2022.

JARDIM DA CONCEIÇÃO, Ludmila; TATIANA CARDOSO ERBS, Rita. **Paulo Freire e bell hooks: convergências para uma educação decolonial**. Diversidade e Educação, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 999–1012, 2024. DOI: 10.14295/de.v12i1.16246. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/16246>. Acesso em: 14 maio. 2025.

GIMENEZ, M. et al. O empreendedorismo feminino no Brasil: uma análise histórica e conceitual. **Revista de Administração e Negócios**, v. 12, n. 2, p. 45-62, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

IBQP/GEM. Global Entrepreneurship Monitor: empreendedorismo no Brasil 2021. Curitiba: **Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade (IBQP)**, 2021.

IBQP/GEM. Relatório GEM Brasil 2019. Curitiba: **Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade (IBQP)**, 2019.

LUCAS, R.; ANCELMO, T. **Desafios enfrentados por mulheres empreendedoras: um estudo exploratório**. *Estudos Empresariais*, v. 9, n. 1, p. 33-48, 2022.

MARINHO, C. **bell hooks: pedagogia engajada, pensamento crítico e prática da liberdade**. Kalágatos, [S.l.], v. 19, n. 1, p. eK22016, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/8245>. Acesso em: 13 maio 2025.

MELO, F. L. N. B. DE .; SILVA, R. R. DA .; ALMEIDA, T. N. V. DE .. Gender and Entrepreneurship: a comparative study between the Causation and Effectuation approaches. **BBR. Brazilian Business Review**, v. 16, n. 3, p. 273–296, maio 2019.

MERHY, S. B. **Gênero e empreendedorismo no mundo: fatores de influência em economias de diferentes continentes e níveis de rendimento**. 2017. 81f. Dissertação (Mestrado em Gestão das Organizações, Ramo de Gestão de Empresas) Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2017. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/14242/1/Merhy_Stephanie.pdf>. Acesso em: 03 de jul. de 2022.

MORAIS, M. de O.; MEDEIROS, RÉ de.; FRANCO, E.G. Competitividade Feminina e suas interfaces: Uma elaboração conceitual para o Empreendedorismo Feminino. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, pág. e8913946911, 2024. DOI: 10.33448/rsd-v13i9.46911. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/46911>. Acesso em: 14 maio. 2025.

NUNES, P. T.; WANDERER, F.. Mulheres de sucesso no campo científico: uma análise de redes sociais. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, n. 2, p. e68120, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/SVpXh9FZz8tPG5YM7m8LNjp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2025.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. 270 p.

OXFAM BRASIL. A desigualdade de gênero, suas injustiças e desafios. **Oxfam Brasil**, 2021. Disponível em: 3. Acesso em: 09 maio 2025.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Educação para a liberdade em Paulo Freire: desafios e perspectivas em tempos de construção da resistência. **Educação e**

Filosofia, Uberlândia , v. 36, n. 77, p. 729-756, maio de 2022 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2022000200729&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 maio 2025. Epub 29-Jan-2024. <https://doi.org/10.14393/revedfil.v36n77a2022-59781>.

RUMPEL, C. G. T.; ZONATTO, P. A. F.; MARSCHNER, P. F.; HOLLVEG, S. D. S. . Um estudo bibliográfico sobre o empreendedorismo feminino no período de 2013 a 2023. **Revista GESTO: Revista de Gestão Estratégica de Organizações**, v. 12, n. 2, p. 133-153, 10 dez. 2024.

SILVA, J. et al. Perfil Das Empreendedoras Brasileiras: Características E Motivações. **Gestão & Desenvolvimento**, V. 5, N. 3, P. 27-41, 2016.

SOUZA, Aline Correa; BERNARDO, Cindy Schultz Barros. **O perfil das mulheres empreendedoras em Campo Grande, Cariacica – ES**. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/o-perfil-das-mulheres-empreendedoras-em-campo-grande-cariacica-es.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2025.

VALE, G. M. V.. Empreendedor: Origens, Concepções Teóricas, Dispersão e Integração. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 18, n. 6, p. 874–891, nov. 2014.).

VALE, G. M. V.; SERAFIM, A. C. F.; TEODÓSIO, A. dos S. de S. Gênero, imersão e empreendedorismo. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 631-649, jul./ago. 2011. Disponível em: . Acesso em: 03 de jul. de 2022.

VOLTAS, Fernanda Quatorze; SCANDIAN, Virgínia Rizo. Educação crítica e libertadora: caminhos possíveis a partir das contribuições de bell hooks. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 223, 2023. DOI: 10.58422/repesq.2023.e1405. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/1405/1213/4221>. Acesso em: 14 maio 2025.

LITERATURA E LINGUAGEM COMO FERRAMENTAS TRANSFORMADORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVANÇOS, ESTRATÉGIAS INOVADORAS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Sandra Alves da Silva

Resumo: A literatura e a linguagem ocupam papéis centrais na formação crítica e cultural dos estudantes da educação básica. Este artigo apresenta uma revisão da literatura que aborda mudanças e avanços conceituais no uso desses elementos no ambiente escolar, destacando estratégias pedagógicas inovadoras que integram narrativas literárias e práticas linguísticas ao currículo. A metodologia baseia-se em revisão teórica e análise crítica de propostas recentes, além da identificação de tendências futuras no ensino de humanidades. Como resultado, identifica-se a ampliação de abordagens interdisciplinares e a valorização da experiência leitora como elemento transformador. Conclui-se que a literatura e a linguagem, aplicadas de maneira crítica e criativa, potencializam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Literatura. Linguagem. Educação básica. Estratégias pedagógicas. Humanidades.

S. A. da Silva

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, onde competências socioemocionais e pensamento crítico se tornam centrais, revisitar a aplicação da literatura e da linguagem na educação básica é imprescindível para a formação de cidadãos autônomos e conscientes.

Diante desse cenário, revisitar o papel da literatura e da linguagem na educação básica não é apenas pertinente — é uma tarefa urgente e estratégica. Mais do que conteúdos disciplinares, esses dois campos constituem ferramentas fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, favorecendo não apenas o domínio da norma culta ou da expressão escrita, mas, sobretudo, o exercício da cidadania crítica e a construção de identidades plurais.

Este capítulo tem como objetivo principal mapear avanços conceituais recentes, analisar estratégias pedagógicas inovadoras e delinear perspectivas futuras para o uso da literatura e da linguagem no ensino de humanidades, com foco especial no ensino fundamental e médio. A premissa central que orienta este estudo é a de que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um modo de constituir o mundo — e que a literatura, como expressão simbólica e estética da experiência humana, oferece ao sujeito possibilidades singulares de reflexão, criação e posicionamento ético.

A literatura e a linguagem são instrumentos essenciais na constituição do sujeito crítico e participativo, especialmente no ambiente da educação básica, em que se formam as bases para o desenvolvimento de competências intelectuais e sociais. Ao longo do tempo, a função da linguagem e da literatura na escola foi sendo reconfigurada, acompanhando mudanças nas diretrizes curriculares, nas práticas sociais e nas formas de produção e circulação do conhecimento. Hoje, em um cenário marcado por múltiplas linguagens, pela aceleração das informações e pelo desafio da formação de leitores críticos em meio a discursos fragmentados, é fundamental que se repensem os modos de ensinar e de aprender a partir dessas ferramentas. Isso implica, por exemplo, valorizar a autoria dos estudantes, ampliar os repertórios culturais acessados em sala de aula e promover práticas que dialoguem com as vivências dos alunos e com os desafios do mundo contemporâneo.

Este estudo utiliza como metodologia a revisão da literatura com análise crítica de autores relevantes na área da educação em humanidades, bem como a investigação de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foram selecionadas produções acadêmicas recentes que abordam a integração da literatura e da linguagem ao currículo escolar, bem como estudos de caso que apresentam experiências pedagógicas inovadoras, com potencial de inspirar novas práticas. A proposta é, portanto, articular teoria e prática, contribuindo para o fortalecimento de uma educação comprometida com a formação de sujeitos sensíveis, reflexivos e participativos.

DESENVOLVIMENTO

Mudanças e avanços conceituais

A visão tradicional da literatura como mera ferramenta de ensino da norma culta cedeu espaço à concepção da literatura como prática social (Candido, 1995; Cosson, 2006a), enfatizando seu papel na construção da identidade e no desenvolvimento crítico dos estudantes. Além disso, autores como Rosenblatt (2005) contribuíram para essa mudança ao introduzir a teoria da resposta do leitor, que valoriza a interação ativa entre leitor e texto na construção de significado.

A linguagem, por sua vez, passou a ser entendida como prática de interação, permeada por contextos sociais, culturais e históricos (Bakhtin, 2003), concepção que foi ampliada por autores como Gee (1996), ao considerar os discursos como práticas sociais multifacetadas e situadas. Essa visão reforça a importância de tratar a linguagem como elemento formador da cidadania crítica no ambiente escolar.

Nesse contexto, a literatura deixa de ser apenas um repositório de modelos linguísticos para se tornar um espaço privilegiado de problematização da realidade, onde os estudantes podem confrontar diferentes visões de mundo, reconhecer vozes diversas e elaborar respostas críticas às questões sociais. Como afirma Paulo Freire (1989), o ato de leitura do mundo precede a leitura da palavra, indicando que o engajamento com o texto literário deve estar enraizado nas experiências concretas dos sujeitos, promovendo a conscientização e a transformação social. Assim, a escola deve assumir o papel de mediadora entre texto e leitor, possibilitando práticas de leitura que articulem sensibilidade estética e criticidade.

Além disso, as abordagens contemporâneas sobre letramento, como propõe Soares (2004), apontam para a necessidade de um letramento múltiplo e crítico, que vá além do domínio técnico da leitura e escrita e inclua a capacidade de interpretar, questionar e intervir no mundo. Nesse sentido, trabalhar a literatura na escola sob a ótica do letramento literário (Cosson, 2006b) implica reconhecer o texto como artefato cultural que dialoga com outros discursos e realidades. Essa perspectiva torna a formação do leitor literário não apenas um fim em si mesmo, mas um meio para formar sujeitos capazes de agir de forma ética, crítica e responsável em sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reforça essas perspectivas ao propor o ensino de língua portuguesa voltado à construção de sentidos e à formação de leitores críticos. A literatura é valorizada não apenas como repertório cultural, mas como meio de promover o pensamento reflexivo e a formação ética.

A literatura, dentro desse contexto, é vista não apenas como repertório cultural, mas como meio de promover o pensamento reflexivo, a formação ética e a ampliação da capacidade de expressão e argumentação dos estudantes. Assim, a escola é chamada a garantir o acesso a uma diversidade de obras, autores e tradições literárias, incentivando a construção de identidades plurais e de consciência cidadã.

Estratégias e recursos inovadores

Nos últimos anos, diversas metodologias têm surgido para integrar a literatura e a linguagem de maneira inovadora na educação básica.

As rodas de leitura dialógica promovem discussões horizontais e críticas entre estudantes (Aubert, 2008). Em sala de aula, essas rodas podem ser organizadas semanalmente, com a seleção de textos literários variados, incentivando os alunos a expressarem suas interpretações pessoais e a dialogarem com as perspectivas dos colegas. O professor atua como mediador, estimulando o pensamento crítico através de perguntas abertas e incentivando o respeito à diversidade de opiniões, o que potencializa as habilidades de interpretação textual e de argumentação.

Projetos interdisciplinares que relacionem obras literárias a temas da História, Geografia, Filosofia e Artes podem ser implementados em sala de aula através da seleção de obras literárias que dialoguem com conteúdos de outras disciplinas, como o estudo de romances históricos em paralelo ao período estudado em História, ou a análise de representações geográficas e culturais em narrativas de viagem. Essa abordagem favorece a compreensão contextualizada dos fenômenos sociais e culturais, ampliando a

capacidade de interpretação dos alunos e incentivando o pensamento crítico e interdisciplinar.

O uso de narrativas digitais, adaptação de clássicos literários em *podcasts*, *blogs*, vídeos e redes sociais, pode ser desenvolvido propondo aos alunos a criação de projetos multimodais, como a produção de *podcasts* narrando contos ou a adaptação de obras clássicas em roteiros para vídeos curtos, compartilhados em plataformas digitais. Essa prática favorece o domínio de diferentes linguagens e amplia a capacidade de interpretação textual, ao exigir a compreensão profunda da obra para sua transposição a outro formato. Além disso, estimula a argumentação na defesa de escolhas criativas e na apresentação dos projetos para a turma.

Propõe-se, ainda, o trabalho com a escrita criativa orientada como ferramenta pedagógica que promove autoria, imaginação e envolvimento dos estudantes com os textos. Essa proposta pode se concretizar em sala de aula por meio de oficinas de escrita, nas quais os alunos sejam convidados a reescrever finais alternativos para contos clássicos, criar crônicas baseadas em situações cotidianas ou compor poemas inspirados em temáticas sociais relevantes. Essas atividades estimulam não apenas a criatividade, mas também uma leitura atenta e crítica, pois exigem que os estudantes interpretem os textos de partida de maneira profunda, refletindo sobre seus sentidos e possíveis desdobramentos.

Ao apresentarem e defenderem suas produções perante os colegas, os alunos exercitam competências importantes, como a argumentação, a escuta ativa e o respeito às múltiplas formas de expressão. Esse processo amplia o espaço de participação dos sujeitos no ambiente escolar, ao valorizar suas experiências, repertórios e formas de dizer o mundo. Estratégias como essa fortalecem o vínculo dos estudantes com a linguagem, promovem o desenvolvimento da autoria e da sensibilidade estética, além de potencializarem habilidades essenciais à formação cidadã — como a interpretação crítica, a comunicação clara e a construção de sentidos em coletividade. Assim, mais do que atividades pontuais, as oficinas de escrita tornam-se práticas significativas de letramento, capazes de integrar emoção, reflexão e criação no cotidiano pedagógico. Essas estratégias ampliam o engajamento dos alunos, valorizando suas vozes e experiências, além de potencializar habilidades de interpretação e argumentação.

Perspectivas futuras

As tendências apontam para um ensino de literatura e linguagem que integre competências interculturais, refletindo a diversidade de vozes e identidades presentes na sociedade contemporânea. O ensino de literatura e linguagem na educação básica deve: promover o contato com diferentes culturas, apresentando aos alunos obras literárias de diversas origens étnicas, sociais e históricas, inclusive de autores indígenas, afrodescendentes, imigrantes, entre outros; valorizar múltiplas perspectivas — não apenas o cânone tradicional, mas também narrativas periféricas e contemporâneas — para que os estudantes compreendam a pluralidade cultural da sociedade; desenvolver a empatia e a consciência crítica, ao expor os alunos a diferentes experiências de vida, pontos de vista e modos de ser, o que amplia sua visão de mundo e fortalece o respeito à diversidade; trabalhar a identidade e a alteridade ajudando os estudantes a reconhecerem sua própria identidade cultural e a respeitarem as identidades dos outros.

As abordagens contemporâneas do ensino de literatura e linguagem evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas que articulem a formação estética à formação ética e cidadã, incorporando competências interculturais como parte central do processo educativo. Essa perspectiva, apoiada em autores como Hall (2003) e Bhabha (1998),

reconhece que a identidade é construída na diferença, sendo fundamental que o espaço escolar se constitua como um ambiente de reconhecimento e valorização da diversidade cultural. Nesse sentido, torna-se imprescindível que o currículo inclua obras literárias de distintas origens étnicas, sociais e históricas, ampliando o repertório dos estudantes para além do cânone hegemônico e promovendo o diálogo com vozes tradicionalmente silenciadas — como autores indígenas, afrodescendentes, periféricos e imigrantes —, conforme defendem Candau (2008) e Munanga (2004).

Além disso, essa proposta de ensino exige a valorização das narrativas plurais como estratégia para o desenvolvimento da empatia, da consciência crítica e do respeito à alteridade, fundamentos centrais para a constituição de sujeitos democráticos e socialmente engajados (Freire, 1996; Beco, 2015). A integração das tecnologias digitais, por sua vez, deve ser orientada por uma abordagem crítica e autoral, que estimule a produção criativa e reflexiva, em oposição ao consumo acrítico de informações, como propõem Kleiman (2005) e Moran (2013). Nesse contexto, fomentar a autoria desde os primeiros anos escolares configura-se como um caminho para formar sujeitos capazes de se expressar, posicionar-se e atuar no mundo por meio da linguagem. Assim, o ensino de literatura e linguagem na educação básica assume um papel decisivo na consolidação de práticas discursivas vivas, dinâmicas e transformadoras, aptas a enfrentar os desafios sociais, éticos e políticos do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmar o papel da literatura e da linguagem na educação básica, à luz das exigências contemporâneas, implica reconhecer essas áreas como dimensões fundantes da formação humana, ética e crítica. Mais do que instrumentos técnicos ou meios de transmissão de conteúdos, a literatura e a linguagem operam como práticas culturais e sociais capazes de produzir sentido, fomentar o pensamento reflexivo e promover o diálogo com o outro e com o mundo. Ao longo deste capítulo, buscou-se demonstrar que práticas pedagógicas inovadoras, como as rodas de leitura dialógica, os projetos interdisciplinares, o uso criativo de tecnologias e as oficinas de escrita autoral, são caminhos potentes para cultivar sujeitos ativos, sensíveis e capazes de atuar de forma ética na sociedade.

O desenvolvimento dessas estratégias exige do educador uma postura aberta à escuta, à mediação e à valorização das experiências dos estudantes. Em uma sociedade marcada pela multiplicidade de vozes e pela complexidade dos desafios sociais, políticos e ambientais, é essencial que o ensino de humanidades articule a construção da identidade com o reconhecimento da alteridade. Para isso, torna-se urgente ampliar o repertório literário apresentado em sala de aula, incluindo produções de autores indígenas, afrodescendentes, periféricos e de outras tradições que historicamente foram marginalizadas. Essa ampliação não apenas enriquece o universo simbólico dos estudantes, mas também contribui para a formação de uma consciência crítica e inclusiva.

Além disso, a incorporação das tecnologias digitais, quando realizada de forma crítica e criativa, potencializa o desenvolvimento de habilidades comunicativas e autorais, fundamentais para a atuação no mundo contemporâneo. O estímulo à autoria, à interpretação colaborativa e à argumentação contribui para que os estudantes se tornem protagonistas do próprio processo de aprendizagem, rompendo com práticas escolares centradas na repetição e na passividade.

Dessa forma, o ensino de literatura e linguagem precisa ser continuamente ressignificado, acompanhando as transformações culturais e sociais, mas mantendo como eixo central o compromisso com a formação de sujeitos autônomos, éticos e solidários.

Ao integrar práticas de leitura, escrita e escuta que dialoguem com a realidade dos estudantes e promovam a diversidade de expressões, a escola reafirma seu papel como espaço de construção democrática, de reflexão crítica e de emancipação humana. Investir nesse caminho é apostar em uma educação verdadeiramente transformadora, capaz de preparar os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sua complexidade e pluralidade.

A literatura e a linguagem, quando aplicadas de forma crítica e inovadora, desempenham papel fundamental na formação de estudantes mais conscientes, empáticos e criativos. A revisão teórica e as análises apresentadas evidenciam que estratégias contemporâneas de ensino vêm ampliando os horizontes da educação em humanidades. Contudo, é necessário que essas práticas estejam ancoradas em políticas públicas consistentes e em processos formativos contínuos para os docentes. As perspectivas futuras apontam para um ensino cada vez mais integrado, crítico e sensível às transformações sociais.

REFERÊNCIAS

- AUBERT, A. **Dialogic literary gatherings**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BECO, L. **Educação literária e alteridade: percursos para a formação ética e estética**. São Paulo: Parábola. 2015.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG. 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CANDAU, V. M. F. **Educação e diversidade cultural: desafios teóricos e práticos**. Petrópolis: Vozes. 2008.
- CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- COSSON, R. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2006a.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto. 2006b.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez. 1989.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: Ideology in discourses**. London: Routledge. 1996.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e políticas públicas: alfabetização, escola e democracia**. Campinas: Mercado de Letras. 2005.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus. 2013.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes. 2004.

ROSENBLATT, L. M. **A literatura como exploração**. São Paulo: Ática. 2005.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.


Capítulo 13

ARQUITETURAS DO DESCASO E RACISMO AMBIENTAL EM TERRITÓRIOS ESCOLARES DA PERIFERIA DO RIO DE JANEIRO

Thiago Delduque Bonfim da Silva, Taina Ribeiro Santos, Kayke de Quadros dos Santos, Larissa Leite Ribeiro.


Resumo: O capítulo analisa, a partir do conceito de racismo ambiental, as condições estruturais de três escolas públicas situadas no bairro periférico de Parada de Lucas, no Rio de Janeiro, majoritariamente habitado por população negra e empobrecida. O objetivo é evidenciar como a precariedade dos espaços escolares – ausência de quadras, pátios, áreas verdes, acessibilidade e segurança – constitui uma política de exclusão e não mero acaso. O estudo foi realizado durante o período de 2022/2023 e a metodologia combina análise documental de dados do Censo Escolar 2022, observações por imagens de satélite e registros de campo. Os resultados revelam que essas escolas operam como zonas de sacrifício, onde a arquitetura reflete e reforça desigualdades históricas. A discussão propõe que o espaço escolar atua como currículo oculto, ensinando pela carência e disciplinando corpos negros desde a infância. Conclui-se que educação antirracista exige infraestrutura antirracista, reafirmando o espaço escolar como território de vida, memória e resistência.

Palavras-chave: Segregação territorial. Educação. Arquitetura escolar.

T. D. Bonfim da Silva () Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
thiago.delduque@hotmail.com

T. Ribeiro Santos () Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

K. Q. Santos () Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil..

L. L. Ribeiro () Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

Era um cômodo incômodo
Sujo como o dragão de komodo
Aos seis anos
Somos reis, mano
Num cemitério de sonhos
(Emicida, 2018)

Emicida nos oferece, com lírica feroz, a chave de entrada para compreender o que se desenha, neste capítulo, como uma arquitetura do descaso. O espaço escolar, construído não como abrigo, mas como fronteira é um lugar onde o concreto, a ausência de verde e o calor insuportável das salas de aula não são frutos de mero acaso, mas vestígios de um projeto político que disciplina, nega e apaga corpos periféricos (Carneiro, 2005; Collins, 2019).

O presente capítulo caminha por entre três escolas situadas no bairro de Parada de Lucas, na zona norte do Rio de Janeiro. Duas dessas escolas estão situadas dentro da favela, que leva o mesmo nome do bairro. Nessas escolas a infância é tutelada por paredes deterioradas e o direito de brincar é constantemente interditado pelo medo provocado pelo ruído da bala ou do culto armado. Neste contexto, a arquitetura não é neutra e faz parte de um sistema que segrega, adoce e sentencia futuros (Freire, 2006; Mello, 2022).

Escrever sobre escolas da periferia carioca é escrever sobre a estrutura da cidade partida. No sentido geográfico, mas também no sentido da dor (Silva, 2022). É uma cidade que expulsa, que suga, que sacrifica territórios inteiros em nome do que se chama “progresso” (Santos, 2004). Parada de Lucas, território de população majoritariamente preta e empobrecida, é um exemplo de como o Estado escolhe onde investir vida e onde apostar na morte (Carolino et al., 2023).

Quando falamos em racismo ambiental nas escolas, falamos dessa decisão política que permite que crianças estudem sem quadras, sem pátios, sem acessibilidade, sem áreas verdes e muitas vezes sem segurança sequer para chegar à escola. Falamos de escolas que têm suas entradas vigiadas por barricadas, cruzeiros evangélicos ou traficantes armados, enquanto seus interiores silenciam a história e cultura afro-brasileira, ignorando leis como a 10.639, que poderiam – e deveriam – reencantar esses espaços com vida, memória e dignidade.

O conceito de zonas de sacrifício, como nos alerta a justiça ambiental, ganha corpo e cheiro quando atravessamos os dados do censo escolar de 2022 e observamos as condições físicas das unidades escolares de Lucas. A maioria sem acessibilidade mínima, com lixo não tratado, ausência de espaços abertos para convivência e nenhuma medida efetiva de mitigação dos efeitos ambientais provocados pela segregação urbana (Schutzer, 2022). A estrutura escolar que deveria acolher, cuidar e formar é aqui retratada como expressão espacial da necropolítica – no dizer de Mbembe (2011) –, que escolhe quais vidas merecem cuidado e quais serão disciplinadas pelo abandono. E quando os dados mostram que a maioria dos estudantes são pretos ou pardos, não se trata apenas de estatística, trata-se de um retrato cruel da racialização da precariedade (IBGE, 2022). Não há neutralidade. Nem no cimento, nem no silêncio. O apagamento dos corpos periféricos, que nesse contexto, são majoritariamente negros, se dá naquilo que não se constrói e naquilo que se recusa a ser dito (Carneiro, 2005; Collins, 2019).

Como lembra Sueli Carneiro, o epistemicídio – esse apagamento sistemático de saberes negros – começa desde cedo. No currículo, mas também no espaço (Carneiro, 2005). A ausência de livros que contem nossa história se espelha na ausência de sombra nos pátios, na ausência de verde nos quintais, na ausência de quadras que possibilitem o

encontro dos corpos em movimento e em festa (Freire, 2003). Os corpos são disciplinados pela arquitetura, sentados em cadeiras apertadas, em salas abafadas, sem espaço para o riso, o grito ou o jogo. Quando a escola exclui do seu espaço o corpo que aprende com o movimento, ela não está só falhando pedagogicamente, mas também está produzindo fracasso escolar como política (Freire, 2006).

Neste capítulo, se assume o compromisso de tensionar a noção de espaço escolar a partir de uma leitura racializada da cidade através de Parada de Lucas e da análise de dados oficiais, do censo escolar e do DATA.RIO. Mas não somente, também das imagens que capturam o entorno das escolas, busca-se dar corpo e imagem a uma denúncia, percebendo que o descaso com a infraestrutura escolar nas periferias é, em si, um dos modos de produção da desigualdade (Estevão et al., 2023). Ao negar a essas crianças um espaço de bem viver, o Estado confirma a mensagem histórica de que seus corpos não importam e pior, de que são descartáveis (Santos, 2023; Pereira, 2022).

A discussão aqui proposta toma a arquitetura escolar como expressão espacial do racismo ambiental e dialoga com autores como Freire (2006), Gonzalez (1982), Carneiro (2005), Carolino et al. (2023), Mello (2022), Collins (2019) e tantos outros que nos ajudam a pensar a interseção entre espaço, raça, classe e saber. A partir de uma análise detalhada dos equipamentos escolares de Parada de Lucas, discute-se como a estrutura física da escola impacta no apercebimento dos corpos negros, sua autoestima, possibilidades de aprender, as relações com o território e suas perspectivas de futuro (Santos, 2015). O espaço escolar, neste recorte, não é visto apenas como cenário, mas como agente ativo da reprodução (ou subversão) das desigualdades (Freire, 2007; Oliveira, 2022).

Este capítulo quer ser mais que uma exposição de dados. Ele é também uma carta, um chamado e uma provocação. Uma carta à cidade que insiste em sacrificar seus bairros à margem. Um chamado aos educadores e gestoras que ousam reinventar seus espaços apesar do abandono, onde quer que estejam. E uma provocação a quem ainda acredita que a escola é apenas um prédio. Aqui, revelamos que a arquitetura escolar é também uma pedagogia e dessa forma, ela ensina quem pode sonhar e quem deve existir. E por isso, precisa ser disputada (Freire, 2006; Carmo, 2022).

Com isso, entende-se que o principal objetivo do artigo é identificar práticas de racismo ambiental, operando nas escolas do bairro de Parada de Lucas, através de suas arquiteturas.

METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida em 2022/2023 por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada em dois principais procedimentos metodológicos: a revisão bibliográfica e a análise documental. A revisão bibliográfica teve como objetivo estabelecer o referencial teórico, explorando autores e estudos relevantes relacionados ao tema da pesquisa. Já a análise documental envolveu a consulta e interpretação de dados provenientes de fontes oficiais, como o Censo Escolar, as estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) e documentos disponibilizados pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Esses materiais serviram como base para a compreensão do contexto socioespacial analisado e para a sustentação das discussões apresentadas ao longo do trabalho.

DESENVOLVIMENTO

A cidade decide quem pode brincar. E quando decide que não pode, não é só o riso que morre. As escolas públicas nas periferias do Rio de Janeiro, e aqui com foco nas unidades educacionais do bairro de Parada de Lucas, surgem como concessões parciais a uma população que o Estado ainda não reconhece como plenamente humana (Freire, 2006; Collins, 2019). Antes de serem erguidas, essas escolas já nascem limitadas, contidas, amputadas. Quando o tijolo chega ao terreno, ele já carrega a sentença e será suficiente para manter as crianças naquele local por algumas horas, mas jamais o suficiente para garantir liberdade, bem-estar, pertencimento e potência.

Essa sentença não é metafórica. É urbanística, orçamentária e racializada (Carolino et al., 2023; Mello, 2022). É o tipo de escola que será construída que revela o quanto o Estado julga que vale aquele território.

Parada de Lucas, marcada historicamente pela presença de populações negras empobrecidas, recebe aquilo que podemos chamar de arquitetura da contenção. Não há quadra poliesportiva, não há arborização, não há espaços de respiro e muitas vezes, nem sequer há pátios. A escola assume a forma de um cárcere brando com salas abafadas, corredores estreitos e nenhuma área de convivência coletiva. E o mais grave, é que esse modelo não é resultado da escassez, mas de uma decisão política (Santos, 2004; Estevão et al., 2023).

Enquanto algumas escolas na zona sul da cidade se erguem como centros de excelência - com laboratórios de ciência, bibliotecas abertas, jardins pedagógicos e áreas de esporte -, em Lucas a estrutura é reduzida ao mínimo. O que se vê não é um “déficit de infraestrutura”, mas a expressão concreta do que os movimentos de justiça ambiental chamam de zona de sacrifício (Schutzer, 2022). Territórios onde o Estado permite, por inação ou omissão deliberada, que o abandono se transforme em política. É fundamental, portanto, entender que a precariedade tem cor e endereço (Carneiro, 2005; IBGE, 2022).

Figura 1 – Nome e endereço das três escolas pesquisadas no bairro de Parada de Lucas.

<p>Escola Municipal Cruzada São Sebastião</p> <p>Rotas Salvar Ligar</p> <p>Escola no Rio de Janeiro</p> <p>Endereço: R. Democracia, 31 - Parada de Lucas, Rio de Janeiro - RJ, 21010-720</p> <p>Telefone: (21) 2485-5736</p>	<p>Ciep Mestre Cartola (Agenor de Oliveira)</p> <p>Rotas Salvar Ligar</p> <p>Escola no Rio de Janeiro</p> <p>Endereço: R. da Democracia, S/N - Vigário Geral, Rio de Janeiro - RJ, 21210-720</p> <p>Telefone: (21) 3453-6464</p>	<p>Escola Municipal Joseph Bloch</p> <p>Rotas Salvar Ligar</p> <p>Escola no Rio de Janeiro</p> <p>Endereço: R. Álvaro de Macedo, 77 - Parada de Lucas, Rio de Janeiro - RJ, 21250-620</p> <p>Telefone: (21) 3458-1373</p>
---	---	--

Fonte: Elaborada via *Google Maps*.

Paulo Freire já alertava, em sua crítica ao sistema bancário de ensino, que a escola pode ser tanto instrumento de libertação quanto de domesticação (Freire, 1987; Freire, 2003). O que temos em Lucas é a escola como forma de exclusão ativa, uma exclusão que não se realiza apenas no conteúdo curricular, mas na forma concreta do prédio, nas texturas do piso, na ausência de sombra e na presença constante do concreto armado. A própria forma da escola revela aquilo que o currículo silencia. O corpo negro, ali, está sob vigilância e contenção, não sob cuidado.

E é nesse ponto que se torna indispensável mobilizar o conceito de arquitetura do descaso. Essa arquitetura não se limita à precariedade técnica, mas é também uma linguagem, uma forma de comunicação que opera silenciosamente na construção de subjetividades (Carneiro, 2005; Gonzalez, 1982). A criança negra que estuda em uma escola sem quadra, sem parquinho, sem refeitório adequado e sem rampa para o colega com deficiência aprende algo muito antes de aprender a ler. Aprende que ela importa menos. E essa aprendizagem é profunda, contínua e devastadora.

Nesse cenário, a análise do espaço físico escolar como documento social é crucial. O censo escolar de 2022, somado às imagens dos entornos das escolas (Google Street View, mapas e fotografias), revela o quanto o urbanismo seletivo opera para consolidar desigualdades históricas (Mello, 2022) e nesse contexto, internamente as escolas responderam ao censo escolar da seguinte forma (FIGURAS 2, 3, 4, 5, 6 e 7):

Figura 2 – Tabela de recursos da escola Joseph Bloch em Parada de Lucas de acordo com o censo.

ESCOLA MUNICIPAL JOSEPH BLOCH	
POSSUI BANHEIROS INTERNOS?	SIM
POSSUI BANHEIROS EXTERNOS?	NÃO
POSSUI COZINHA NO LOCAL?	SIM
POSSUI DESPENSA NO LOCAL?	SIM
POSSUI PARQUE INFANTIL NO LOCAL?	SIM
A UNIDADE CONTA COM PÁTIO COBERTO?	NÃO
A UNIDADE CONTA COM PÁTIO DESCOBERTO?	NÃO
A UNIDADE CONTA COM QUADRA POLIESPORTIVA COBERTA?	NÃO
A UNIDADE CONTA COM QUADRA POLIESPORTIVA DESCOBERTA?	NÃO
HÁ REFEITÓRIO NA UNIDADE ESCOLAR?	SIM

Fonte: Censo Escolar 2022.

Figura 3 – Tabela de recursos da escola Joseph Bloch em Parada de Lucas de acordo com o censo.

ESCOLA MUNICIPAL JOSEPH BLOCH	
POSSUI CORRIMÃO NAS ESCADAS?	SIM
O PRÉDIO POSSUI ELEVADOR?	NÃO
O PRÉDIO TEM PISOS TÁTEIS?	NÃO
POSSUI PORTAS COM MAIOR ESPAÇAMENTO?	NÃO
O LOCAL POSSUI RAMPAS?	NÃO
A UNIDADE CONTA COM SINAIS SONOROS?	NÃO
A UNIDADE CONTA COM SINAIS TÁTEIS?	NÃO
A UNIDADE CONTA COM SINAIS VISUAIS?	NÃO

Fonte: Censo Escolar 2022.

Figura 4 – Tabela de recursos da associação Cruzada São Sebastião em Parada de Lucas de acordo com o censo.

ASSOCIAÇÃO CRUZADA SÃO SEBASTIÃO	
POSSUI BANHEIROS INTERNOS?	SIM
POSSUI BANHEIROS EXTERNOS?	NÃO
POSSUI COZINHA NO LOCAL?	SIM
POSSUI DESPENSA NO LOCAL?	SIM
POSSUI PARQUE INFANTIL NO LOCAL?	SIM
A UNIDADE CONTA COM PÁTIO COBERTO?	SIM
A UNIDADE CONTA COM PÁTIO DESCOBERTO?	SIM
A UNIDADE CONTA COM QUADRA POLIESPORTIVA COBERTA?	NÃO
A UNIDADE CONTA COM QUADRA POLIESPORTIVA DESCOBERTA?	NÃO
HÁ REFEITÓRIO NA UNIDADE ESCOLAR?	SIM

Fonte: Censo Escolar 2022.

Figura 5 – Tabela de recursos da associação Cruzada São Sebastião em Parada de Lucas de acordo com o censo.

ASSOCIAÇÃO CRUZADA SÃO SEBASTIÃO	
POSSUI CORRIMÃO NAS ESCADAS?	NÃO
O PRÉDIO POSSUI ELEVADOR?	NÃO
O PRÉDIO TEM PISOS TÁTEIS?	NÃO
POSSUI PORTAS COM MAIOR ESPAÇAMENTO?	NÃO
O LOCAL POSSUI RAMPAS?	NÃO
A UNIDADE CONTA COM SINAIS SONOROS?	NÃO
A UNIDADE CONTA COM SINAIS TÁTEIS?	NÃO
A UNIDADE CONTA COM SINAIS VISUAIS?	NÃO

Fonte: Censo Escolar 2022.

Figura 6 – Tabela de recursos do CIEP Mestre Cartola em Parada de Lucas de acordo com o censo.

CIEP Mestre Cartola	
POSSUI BANHEIROS INTERNOS?	SIM
POSSUI BANHEIROS EXTERNOS?	SIM
POSSUI COZINHA NO LOCAL?	SIM
POSSUI DESPENSA NO LOCAL?	SIM
POSSUI PARQUE INFANTIL NO LOCAL?	SIM
A UNIDADE CONTA COM PÁTIO COBERTO?	SIM
A UNIDADE CONTA COM PÁTIO DESCOBERTO?	SIM
A UNIDADE CONTA COM QUADRA POLIESPORTIVA COBERTA?	SIM
A UNIDADE CONTA COM QUADRA POLIESPORTIVA DESCOBERTA?	SIM
HÁ REFEITÓRIO NA UNIDADE ESCOLAR?	SIM

Fonte: Censo Escolar 2022.

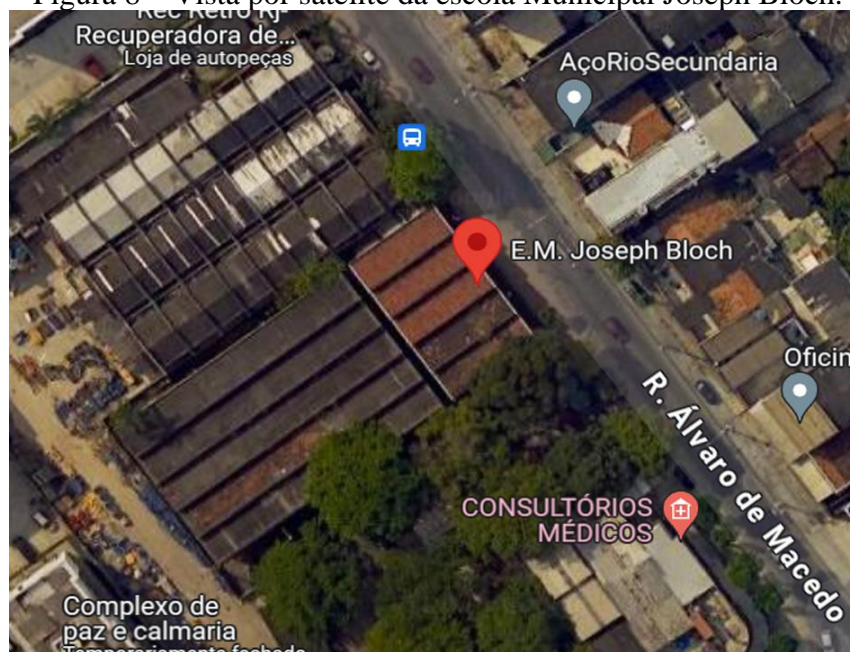
Figura 7 – Tabela de recursos do CIEP Mestre Cartola em Parada de Lucas de acordo com o censo.

CIEP Mestre Cartola	
POSSUI CORRIMÃO NAS ESCADAS?	SIM
O PRÉDIO POSSUI ELEVADOR?	NÃO
O PRÉDIO TEM PISOS TÁTEIS?	NÃO
POSSUI PORTAS COM MAIOR ESPAÇAMENTO?	SIM
O LOCAL POSSUI RAMPAS?	SIM
A UNIDADE CONTA COM SINAIS SONOROS?	NÃO
A UNIDADE CONTA COM SINAIS TÁTEIS?	NÃO
A UNIDADE CONTA COM SINAIS VISUAIS?	NÃO

Fonte: Censo Escolar 2022.

A Escola Municipal Joseph Bloch, se localiza paralela à Avenida Brasil, na rua Álvaro de Macedo, número 77 (FIGURA 8).

Figura 8 – Vista por satélite da escola Municipal Joseph Bloch.

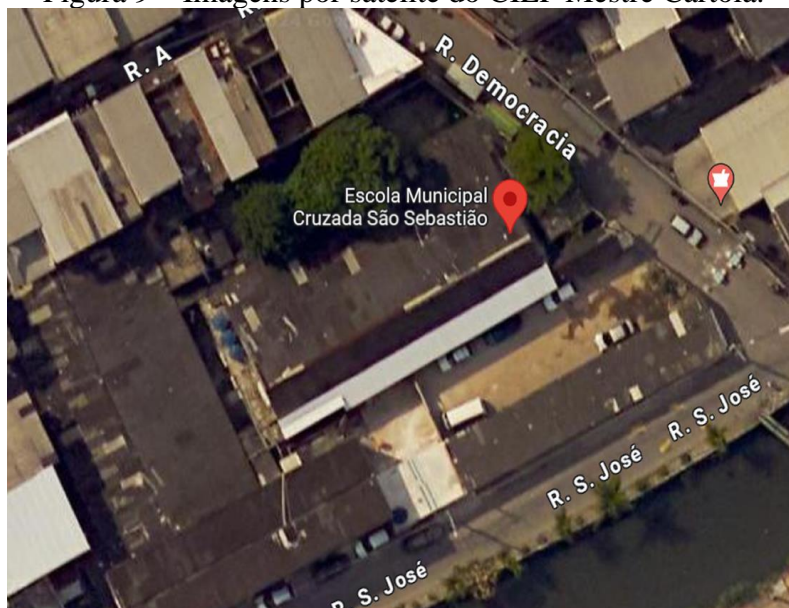


Fonte: Elaborada via *Google Maps*.

Fora do território dominado pelo tráfico. A escola relatou ao censo que tem sim banheiros em suas dependências, mas somente na parte interna de seus prédios, não sendo possível saber quantos e nem se há distinção entre banheiros masculinos, femininos, unisex e para professores e/ou funcionários. Em relação a cozinha, despensa, parque infantil e refeitórios, a escola também sinalizou positivamente a existência em seu prédio. Mas não há pátio, nem quadra esportiva. Seja coberta ou descoberta. Em relação a acessibilidade nos espaços da escola Joseph Bloch, evidenciou-se o maior déficit, possuindo apenas corrimão nas escadas e nada mais. Em relação às salas de aula, o censo revelou que existem apenas seis salas de aula e todas utilizadas, mas nenhuma com acessibilidade, embora todas tenham aparelho de ar-condicionado.

A Associação Cruzada São Sebastião, se localiza dentro da favela de Lucas, na rua Democracia, número 31. Local dominado pelo tráfico. O nome da rua, no entanto, não parece fazer sentido para a localidade. Buscando pela escola e seu endereço no *google maps* e *street view* para compreender melhor a situação do prédio, foi facilmente possível localizá-la, mas não integralmente. O registro mais próximo que se tem da Cruzada São Sebastião são os das figuras abaixo, que revelam o muro lateral da escola com citação bíblica e a rua que dá acesso a sua entrada, fechada por barricadas. Passando pela rua lateral da escola (rua São José), onde se vê um rio poluído, foi possível identificar crianças e adolescentes uniformizados se direcionando à escola, além de um morador tirando parte de um tronco da rua para o carro do Google passar. A visão por satélite revela um terreno espaçoso com pouca área verde e sem quadra externa (FIGURA 9).

Figura 9 – Imagens por satélite do CIEP Mestre Cartola.

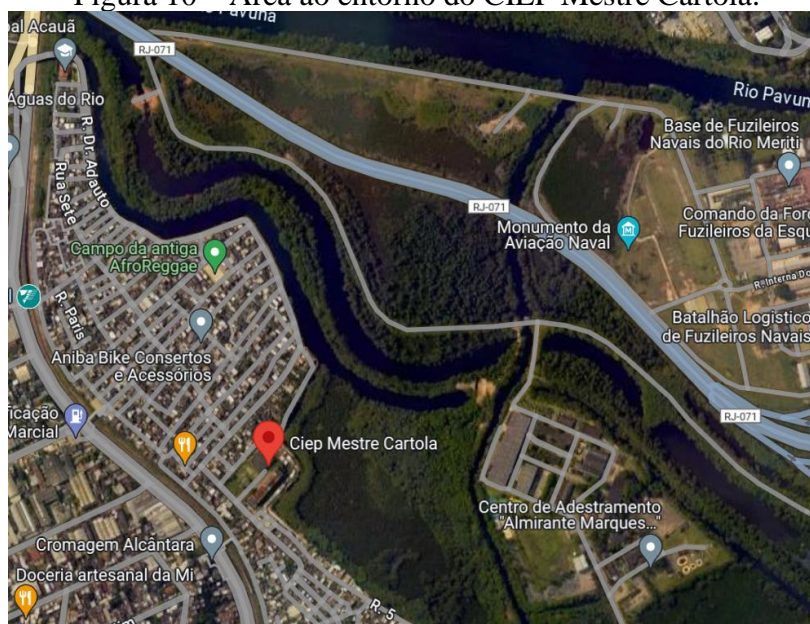


Fonte: Elaborada via *Google maps*.

Em relação a sua estrutura interna, a escola revelou que não tem área verde em seu prédio e quando se trata dos banheiros informa que há somente banheiros internos em suas dependências. Em relação a cozinha, despensa, parque infantil e refeitório, a escola informou que possui, assim como pátio coberto e descoberto, exceto quadras. Mas a acessibilidade é insuficiente, não tendo nenhum recurso.

Para o CIEP Mestre Cartola, as coisas mudam e não é possível ter, por meio de *street view*, imagem da frente das escolas devido às barricadas nas ruas dentro da favela. Ela está inserida no final da localidade, fazendo fronteira com área militar restrita. As imagens registradas por satélite identificam um padrão convencional de organização externa de um CIEP, sendo um grande prédio retangular, grande área externa e anexos (FIGURA 10).

Figura 10 – Área ao entorno do CIEP Mestre Cartola.



Fonte: Elaborada via *Google maps*.

Chama atenção a grande área verde e os rios que passam por trás da escola, espaço fechado para a população e sendo área da federação. Outro ponto a ser abordado sobre o CIEP é de se chocar ainda mais. De acordo com uma reportagem e imagens obtidas pelo portal de notícias G1, em setembro de 2021 a polícia encontrou um carregamento de drogas dentro da unidade escolar.

Ou seja, o tráfico local utilizando de um espaço público e de formação para abrigar seus recursos. Importante considerar que em setembro de 2021 não havia aula no local por contexto da pandemia de COVID-19. Destaca-se ainda, que essa imagem só está presente neste capítulo para que seja possível dimensionar a situação: Não há, sob nenhuma outra perspectiva, registro via *street view* do *google* desta escola. Diferentemente das outras, e considerando suas particulares dificuldades de acesso, o CIEP Mestre Cartola é registrado sob a perspectiva de violências ao qual está inserido (FIGURA 11).

Figura 11 – Operação policial encontra drogas escondidas no CIEP Mestre Cartola.



Fonte: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/10/25/droga-vigario.ghtml>.

Acesso em: 17/06/2024.

Em relação a sua estrutura, a escola informou que há sim banheiros em suas dependências, tanto dentro, quanto fora de seu prédio. Em relação a cozinha, despensa, parque infantil, quadras e refeitórios também se registrou no censo. Há, ainda, pátio coberto e descoberto, além de quadras. Quando a questão é acessibilidade, o CIEP é o que apresenta melhores condições, possuindo rampas, corrimão e portas com maior largura (vão livres). Em relação às salas de aulas, foi informado que existem no CIEP dezoito salas de aula, mas nenhuma delas climatizadas. Em contrapartida, esta é a única que possui todas as suas salas com possibilidade de acessibilidade a pessoas com deficiência, enquanto as outras não.

Enquanto a escola Joseph Bloch aparece como um prédio murado, sem áreas de respiro, a Cruzada São Sebastião se esconde por trás de barricadas e o CIEP Mestre Cartola se torna *bunker* do crime, observa-se que há uma brutal diferença entre educar para o mundo e educar para o silêncio. A escola construída como zona de sacrifício não deseja formar sujeitos transformadores, ela deseja apenas manter corpos vivos e domesticados até a idade de serem jogados no mercado precarizado ou nos braços do crime (Freire, 2006; Pereira, 2022). É uma pedagogia do abandono, aplicada tijolo por tijolo, orçamento por orçamento. E por isso, insistimos que a arquitetura, dentro do contexto escolar, importa.

A forma como o espaço escolar é desenhado, erguido e mantido é parte essencial da experiência educacional. Quando o espaço nega dignidade, não há aprendizado possível. Quando o ambiente escolar se assemelha mais a uma unidade de repressão do que a uma casa do saber, o que se aprende é o medo, o cansaço e a indignidade (Freire,

2007; Oliveira, 2022). E é sobre isso que este capítulo se debruça: como os territórios escolares da periferia, marcados pela lógica do sacrifício, produzem epistemicídios cotidianos (Carneiro, 2005; Santos, 2015).

Essas escolas, tais como estão, não são falhas do sistema. São sua face mais honesta.

Racismo ambiental como tecnologia de exclusão escolar

O conceito de racismo ambiental, forjado nas lutas negras e periféricas por justiça climática e territorial, precisa urgentemente ser expandido para os campos da educação. Isso porque o racismo ambiental não atua apenas nas fábricas, nos lixões ou nos valões abertos, ele se infiltra nas salas de aula, nos tetos que gotejam, nas torneiras sem água, nos pátios inexistentes e nos muros que cercam a escola. Ele atua onde o corpo negro é forçado a aprender em condições desumanas, e depois é responsabilizado por não aprender (Freire, 2006; Collins, 2019).

A partir dos dados do censo escolar e das observações sobre as escolas de Parada de Lucas, o que se revela é um sofisticado sistema de exclusão ambientalizada, onde o espaço escolar se torna uma armadilha. As escolas analisadas não possuem quadras poliesportivas, não têm espaços de arborização ou ventilação adequadas e algumas sequer tratam o lixo produzido. Mais que isso, são escolas construídas sobre territórios marcados por esgoto exposto, rios poluídos, ausência de saneamento básico e presença do tráfico como força reguladora da ordem (Santos, 2004; Mello, 2022).

Em outras palavras, essas escolas são espaços de vulnerabilização ambiental e social contínua. E essa vulnerabilização, diferentemente do que o senso comum poderia imaginar, não é consequência de uma desigualdade somente, é seu motor. É ela quem também produz a desigualdade (Carolino et al., 2023).

Santos (1999) já nos alertava que a exposição cotidiana a ambientes insalubres afeta diretamente a saúde física, emocional e psíquica das populações periféricas. Crianças com dificuldade respiratória, quadros alérgicos crônicos, dores de cabeça e sintomas de ansiedade aguda compõem o retrato invisível da escola insalubre. Mas isso raramente entra na pauta de debate pedagógico porque se naturalizou o adoecimento da favela como parte de um problema exclusivamente de falta de saúde e condições salubres. Adoecer na favela, desde sempre, foi parte de um protocolo de sobrevivência.

Nas escolas de Lucas, em relação às questões que envolvem o racismo ambiental diretamente, as escolas responderam as informações abaixo (FIGURAS 12, 13 e 14):

Figura 12 – Tabela de recursos da escola Joseph Bloch em Parada de Lucas de acordo com o censo.

ESCOLA MUNICIPAL JOSEPH BLOCH	
A OCUPAÇÃO DO PRÉDIO É PRÓPRIA?	SIM
ÁGUA POTÁVEL NO LOCAL?	SIM
SERVIÇO PÚBLICO DE ÁGUA NO LOCAL?	SIM
ENERGIA PÚBLICA NO LOCAL?	SIM
HÁ GERADOR DE ENERGIA FÓSSIL OU RENOVÁVEL NO LOCAL?	NÃO
ESGOTO DE REDE PÚBLICA NO LOCAL?	SIM
SERVIÇO PÚBLICO DE COLETA DE LIXO?	SIM
TRATAMENTO DE LIXO NO LOCAL?	NÃO

Fonte: Censo Escolar 2022.

Figura 13 – Tabela de recursos da associação cruzada São Sebastião em Parada de Lucas de acordo com o censo.

ASSOCIAÇÃO CRUZADA SÃO SEBASTIÃO	
A OCUPAÇÃO DO PRÉDIO É PRÓPRIA?	NÃO
ÁGUA POTÁVEL NO LOCAL?	SIM
SERVIÇO PÚBLICO DE ÁGUA NO LOCAL?	SIM
ENERGIA PÚBLICA NO LOCAL?	SIM
HÁ GERADOR DE ENERGIA FÓSSIL OU RENOVÁVEL NO LOCAL?	NÃO
ESGOTO DE REDE PÚBLICA NO LOCAL?	SIM
SERVIÇO PÚBLICO DE COLETA DE LIXO?	SIM
TRATAMENTO DE LIXO NO LOCAL?	NÃO

Fonte: Censo Escolar 2022.

Figura 14 – Tabela de recursos do CIEP Mestre Cartola em Parada de Lucas de acordo com o censo.

CIEP Mestre Cartola	
A OCUPAÇÃO DO PRÉDIO É PRÓPRIA?	SIM
ÁGUA POTÁVEL NO LOCAL?	SIM
SERVIÇO PÚBLICO DE ÁGUA NO LOCAL?	SIM
ENERGIA PÚBLICA NO LOCAL?	SIM
HÁ GERADOR DE ENERGIA FÓSSIL OU RENOVÁVEL NO LOCAL?	NÃO
ESGOTO DE REDE PÚBLICA NO LOCAL?	SIM
SERVIÇO PÚBLICO DE COLETA DE LIXO?	SIM
TRATAMENTO DE LIXO NO LOCAL?	NÃO

Fonte: Censo Escolar 2022.

De acordo com as informações do censo escolar, a E.M Joseph Bloch possui prédio próprio e que nesse espaço há água potável e tratada, luz, esgoto e lixo não tratado. Situação parecida ao CIEP Mestre Cartola. O mesmo com a Cruzada São Sebastião, que não tem prédio próprio. Ao serem questionadas, aprofundadamente, sobre o consumo de água filtrada pelos alunos dentro de seus prédios, as escolas afirmaram que os alunos têm acesso a água potável e afirmaram na opção seguinte que a água pertence a rede de distribuição pública. O mesmo ocorre ao relatar que eles possuem abastecimento elétrico a partir da energia pública, entretanto, não tem nenhum tipo de gerador de energia nas escolas e não utilizam fontes renováveis para consumo destas energias. Em relação ao esgoto e ao lixo, revelou que possui rede de esgoto administrada pelos órgãos públicos e que recebe o serviço de coleta de lixo, entretanto, não há nenhum tipo de tratamento e/ou separação para eles (Censo Escolar, 2022).

Mas a lógica do racismo ambiental escolar vai além da presença física do mofo, do lixo ou de ausências estruturais. Isso não é apenas desigualdade, é tecnologia de dominação. É o Estado operando de forma precisa na manutenção do abismo (Carneiro, 2005; Collins, 2019).

Essa tecnologia, que chamamos aqui de racismo ambiental pedagógico, opera silenciosa e eficazmente sobre os corpos negros. Ela não impede apenas o brincar e o aprender, mas quando o espaço da escola não permite o movimento, não acolhe o calor, não refresca o corpo, ele se torna dispositivo de exclusão. A criança, que já é racializada e estigmatizada no cotidiano da cidade, entra na escola e recebe a confirmação concreta de que ela não é prioridade, que nem deveria estar ali. Ela precisa se encaixar. E se não der certo, o problema é dela (Freire, 2003; Gonzalez, 1982).

E é exatamente aqui que a lógica do fracasso escolar se completa. Não se trata de má vontade, de “falta de base”, de ausência de “família estruturada”. O que ocorre em Lucas é a produção do fracasso como política. Os estudantes que adoecem, que faltam por não terem como chegar, que não conseguem se concentrar em salas abafadas ou que precisam se proteger dos projéteis, são os mesmos que terão seus desempenhos

escolarizados como insuficientes. É o ciclo perfeito da exclusão, cria-se a armadilha e culpa-se a presa (Santos, 2023; Estevão *et al.*, 2023).

Nesse processo, o epistemicídio se intensifica. A escola precarizada não vive a importância da água limpa como direito, das árvores como sombra sagrada e do solo como território ancestral, são práticas quase utópicas (Carneiro, 2005; Mello, 2022). Mas como diria Freire (2006), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo”. E se o mundo que media essa relação está intoxicado, o que se vê é a lógica do racismo ambiental operando como tecnologia escolar e se apresentando a partir da ausência de climatização nas salas de aula e a falta de acessibilidade mínima, por exemplo. Tudo isso forma um ambiente onde o sofrimento é normalizado. Onde ser negro é, desde cedo, carregar o fardo da sobrevivência (Santos, 2015). E quando não há nem tempo para sonhar, não se torna possível educar para transformar.

Esse capítulo, ao propor essa leitura crítica, reivindica o espaço escolar como lugar de vida, e não de contenção. Exige que a arquitetura escolar seja vista como parte da pedagogia, como parte do currículo oculto que educa antes do professor entrar em sala. Porque o ambiente ensina. A ausência de áreas verdes ensina. A sujeira do valão ensina. A ausência de quadra ensina. Destaca que corpos periféricos não têm direito ao lazer, à saúde e ao futuro (Freire, 2007; Schutzer, 2022).

O território escolar como extensão do corpo

Paulo Freire (2006) nos ensinou que a educação é um ato político. Não há neutralidade no processo educativo e muito menos no espaço pedagógico onde ele se realiza. A escola, enquanto território de formação, educa com suas palavras, mas também com seus muros, seus cheiros, suas cores e suas possibilidades. A ausência de estrutura física e simbólica adequada comunica, com força e constância, quem tem o direito de existir plenamente e quem só pode estar presente com as costas envergadas e os sonhos rebaixados.

Em Parada de Lucas, o espaço escolar é uma extensão do projeto de exclusão que rege o ordenamento da cidade. E é nesse ponto que precisamos ir além das análises institucionais e administrativas para compreender o impacto subjetivo e sensível da arquitetura escolar na formação de crianças negras periféricas.

O conceito de apercebimento trata da consciência progressiva que os sujeitos têm de si, de sua posição no mundo, de sua legitimidade para existir e agir. O que se vê nas escolas de Lucas é um processo de desapercibimento sistemático. O espaço escolar comunica à criança negra que ela deve ocupar menos espaço e desejar menos. Esse tipo de “educação espacial” não está no plano de aula, está no chão duro que machuca, no calor que sufoca, na falta de rampas, sombras e risos. Essa pedagogia do espaço afeta diretamente o corpo não só no sentido simbólico. O corpo da criança negra, forçado a permanecer em ambientes abafados, com carteiras pequenas e desconfortáveis, sem espaço para movimento não consegue aprender com liberdade. O resultado é mais do que evasão escolar. É a evasão de si. É o abandono da autoestima, da imaginação, da crença de que se pode ocupar o mundo.

O projeto arquitetônico da escola na favela não considera o corpo negro como corpo pleno. E ao não considerar, o deforma. Se Paulo Freire nos lembrava que o corpo educa tanto quanto a palavra (Freire, 2003), então a pergunta que se impõe é: que tipo de aprendizagem pode emergir de um corpo ferido pelo espaço?

A ausência de área verde, de refeitório adequado, de pátios acessíveis e tantas outras problemáticas apresentadas nas escolas de Lucas, não é mero problema técnico. É

uma recusa da infância periférica e majoritariamente negra. Uma infância que, como nos lembra Lélia Gonzalez (1982), carrega o peso do mito da menoridade permanente, sempre sob vigilância, sempre sob suspeita. E se há suspeita, não pode haver espaço. Se não há espaço, não há infância.

Esse confinamento arquitetônico também impacta o fazer pedagógico. Professores e professoras que desejam desenvolver projetos de educação antirracista, de educação ambiental, de corporeidade, de jogos e brincadeiras, esbarram na estrutura como primeira fronteira. Não há onde plantar. Não há onde correr. Não há onde celebrar. O corpo docente também adoce, também se limita, também se curva diante do abandono.

A escola que deveria ser, como dizia Freire (2006), um espaço de diálogo, de encontro e de reinvenção da vida, encontra em Lucas e em tantos outros locais, territórios de dor. O que se vê são prédios que parecem resistir à vida. E o mais perverso é que essa resistência se naturaliza, se tornando parte da paisagem e se confundindo com o próprio ofício de educar. O cimento substitui o cuidado. O controle substitui o afeto. A sobrevivência substitui o sonho.

Neste capítulo, insistimos que o território escolar é também território do corpo. Não há separação possível entre o espaço físico e o espaço simbólico. A escola que não permite o movimento também não permitirá o pensamento criativo. A escola que nega sombra, também nega abrigo. E quando se nega tudo isso a uma criança periférica, o que se está negando é a possibilidade de vida plena. De vida.

O currículo como extensão da arquitetura

O que se ensina com o espaço é o que mais se aprende em silêncio. A escola ensina muito antes da primeira aula começar. Ensina pelo portão, pelo pátio, pela cor das paredes, pelo cheiro do esgoto ou pela ausência de árvores. Ensina pelo som das vozes ou pela ausência delas. Ensina com aquilo que constrói, mas também com aquilo que deixa faltar. Por isso, neste capítulo, defendemos que o currículo não está apenas nos livros ou nas diretrizes, ele também está no concreto, nos vãos, nas janelas ou na falta delas (Freire, 2006).

O espaço escolar é, portanto, uma forma de currículo oculto. E esse currículo, nos territórios periféricos como Parada de Lucas, opera para negar o saber, silenciar o corpo e disciplinar o desejo. Quando a criança negra entra numa escola sem quadra, sem parquinho, sem jardim, ela aprende, ainda que não se diga, que seu corpo não tem lugar para existir em plenitude.

Mais do que isso, ela aprende que o saber que ela carrega do território, da rua, do terreiro, da quebrada, não cabe ali. Não há espaço físico e não há espaço simbólico. Os saberes afro-brasileiros e indígenas, previstos na Lei 10.639/03, continuam ausentes, ou quando presentes, são tratados como temas pontuais, datas comemorativas, algo “a mais”, nunca como base estrutural do currículo. E essa exclusão curricular se soma à exclusão espacial, sendo este o epistemicídio erguido em tijolo.

Se Sueli Carneiro (2005) nos alertou que o epistemicídio começa com o silenciamento da história negra, Patricia Hill Collins (2019) amplia essa crítica ao mostrar que os saberes das mulheres negras foram sistematicamente deslegitimados pelas instituições. A escola, como instituição branca e colonial, é uma das principais operadoras desse apagamento. E nos territórios como Lucas, esse apagamento se manifesta tanto no conteúdo, quanto na arquitetura. Não há livros sobre mulheres negras, mas também não há janelas que permitam a entrada de luz plenamente.

O espaço reforça o currículo. Quando não há sombra, não há roda. Quando não há pátio, não há dança. Quando não há verde, não há conversa sobre ancestralidade. Quando

não há liberdade de circular, não há pedagogia crítica. O espaço escolar estreito, abafado e hostil interdita práticas pedagógicas que poderiam reencantar o processo de aprender (Freire, 2003; Pereira, 2022).

Além disso, a precariedade da infraestrutura limita e/ou impede a implementação de projetos interdisciplinares, de educação ambiental, de arte-educação, de corporeidade, de hortas escolares, de oficinas de culinária ancestral ou de tecnologias sociais do território. Não é que essas práticas não existam, mas quando existem, são feitas com esforço sobre-humano, com improviso, resistência e cansaço. Quem pergunta como se faz educação antirracista em uma sala sem ventilação? Como se garante protagonismo estudantil em um prédio sem pátio? Como se trabalha interdisciplinaridade em um espaço sem internet, sem biblioteca e sem dignidade?

Essa culpa atribuída à escola e especialmente às educadoras e educadores periféricos, quando não se tem recursos plenos, é um dos mecanismos mais sofisticados do racismo institucional. O Estado não investe, mas cobra. O Estado abandona, mas exige. E quando a escola falha, não se analisa o entorno, a ausência de estrutura, a falta de segurança ou o contexto histórico do território. Analisa-se o desempenho da criança. Culpabiliza-se o professor. E mais uma vez, cria-se a armadilha e culpa-se a presa.

É importante que pensemos o currículo não como roteiro fechado, mas como prática encarnada, territorializada e construída em diálogo com o espaço. Se a escola está na favela, o currículo não pode ser o mesmo do “asfalto”.

Portanto, não se trata apenas de reformar prédios. Trata-se de reformular sentidos. De assumir que a arquitetura escolar é parte do currículo. Que a escola ensina com seus muros e que a transformação pedagógica precisa começar pelo chão que se pisa, pela parede que acolhe e pelo teto que protege.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se diante de todo o exposto, que o que se nega às crianças pretas é o direito ao território do sonho.

Parada de Lucas, como tantas outras regiões periféricas deste país racialmente organizado, nos apresenta a concretude mais perversa do abandono orquestrado pelo Estado. Aqui, a precariedade não é acidente. Ela é projeto. Projeto de contenção, de adestramento e de silenciamento. Projeto que começa no cimento e se espalha pelas ausências, seja a ausência de pátios, de quadras, de sombra, de verde, de afeto e sobretudo, de escuta. O que vimos nas escolas investigadas não foi a exceção, foi a regra da arquitetura do descaso operando em sua plenitude.

A escola, nesses territórios, não é pensada como espaço de cuidado, de invenção ou de transformação. Ela é, desde o traço do engenheiro até a tinta que nunca chega, um espaço de gestão da permanência precária. É o cálculo exato de quanto sofrimento é possível suportar antes que a revolta vire rebelião.

E ainda assim, há vida. Porque onde há corpo negro vivo, há movimento, mesmo que ferido. Há crianças que pulam mesmo sem pátio, que desenham mundos mesmo sem lápis de cor. Há educadoras e educadores que seguram o cotidiano com as mãos. Há gestoras e gestores que se desdobram entre a burocracia e o acolhimento. Há práticas pedagógicas que florescem na rachadura do concreto, currículos insurgentes que teimam em brotar.

Mas não é justo romantizar a resistência. Ela não deveria ser necessária. O esforço de manter a escola funcionando em meio ao abandono não pode seguir sendo naturalizado como exemplo de superação. Não é superação. É sacrifício. E o sacrifício tem cor, tem território, tem classe. O sacrifício tem nome.

O que este capítulo buscou evidenciar é que a arquitetura escolar não é neutra. Ela ensina e constrói subjetividades, ela confirma ou nega pertencimentos. Ela convida ou afasta, ela é parte do currículo. Quando negamos estrutura, negamos possibilidades. Quando negamos espaço, negamos existência.

É por isso que afirmamos que educação antirracista exige infraestrutura antirracista. Não basta mudar o conteúdo, se o chão continua rachado. Não basta falar de equidade, se os corpos seguem confinados. É preciso disputar o espaço. Reivindicar o direito ao território escolar como direito à vida. Não só de sobreviver.

Como nos lembra Paulo Freire (2003), “é preciso que a leitura do mundo preceda a leitura da palavra.” E o mundo que essas crianças leem todos os dias diz que elas não são prioridade.

Nossa tarefa é rasurar esse texto. Reescrever esse mundo. Redesenhar essas escolas. Educar, afinal, é disputar a arquitetura do possível.

REFERÊNCIAS

CARMO, G. **Arquitetura escolar para inovações pedagógicas: a influência que o espaço educacional provoca na aprendizagem**. 2022. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação (Bacharel em Arquitetura e Urbanismo) - Câmpus Central - Sede: Anápolis - CET - Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, 2022.

CARNEIRO, S. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. In: _____. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2005. p. 49–80.

COLLINS, P. H.. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução: Alex Ratts. São Paulo: Boitempo, 2019.

INEP. Censo Escolar. **Censo da Educação Básica 2022: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 9 maio 2025.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (Obra original de 1967).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

SANTOS, J. S. et al. **Racismo Ambiental E Saúde: Um Estudo Do Bairro Santa Maria**. Aracaju (Se). Ser Social,[SL], v. 25, n. 52, 2023.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: PINTO, Jurema Werneck; JESUS, Maria Aparecida Bento; GONZALEZ, L. **Primavera para as rosas negras: uma coletânea sobre a experiência da mulher negra no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 1982. p. 223–231.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: resultados por cor ou raça e território.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 9 maio 2025.

PEREIRA, A. M.; FIGUEIREDO, I. M. A. E. L.; SILVA, A. R. da. **Os pressupostos históricos da Educação Ambiental e a crise ambiental atual.** Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental, v. 27, n. 2, p. 1-29, 2022.

SCHUTZER, J. G. et al. **Às margens do Novo Rio Pinheiros: entre o discurso ambiental e a segregação urbana.** Cadernos de Estudos Urbanos, p. 94. 2022.

OLIVEIRA, T. V. et al. *A importância da gestão democrática e participativa nas escolas públicas da Baixada Fluminense.* Research, Society and Development, v.10, n.6, dez. 2022

MBEMBE, A. Necropolítica. Tradução: Renata Santini. São Paulo: n-1 Edições, 2011.

MELLO, E. F. de O. T. de. **Cidade de Deus, a Arquitetura da Segregação - um estudo sobre dinâmicas socioespaciais na produção de territórios segregados.** Política editorial e normas de publicação, p. 102. (2022)

CAROLINO, A. R.; FERREIRA, C. A. A.; TEODÓSIO, A. S. S. **Entre o racismo ambiental, a pobreza e a resistência: um estudo etnográfico crítico em um território urbano periférico.** Ateliê Geográfico, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 115–132, 2023.

ESTEVÃO, A. C.; FIALHO, P. B.; SOUZA, M. K. P.; ANDRADE, M. P. O. *Arquitetura para aprendizagem: estudo de caso em escola no município de Curvelo-MG.* In: 19ª Semana de Ciência e Tecnologia do CEFET-MG-2023. 2023.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2004.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 26. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.


SILVA, R. M. D. **Escolas, territórios e afirmação cultural em periferias urbanas no Sul do Brasil.** Educação e Pesquisa, v. 48, p. e246918, 2022.

ECO-ESCRITORES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A TRANSVERSALIDADE DO TEMA MEIO AMBIENTE APLICADA À PRODUÇÃO DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS

Francisca Marta Araújo da Silva

Resumo: Este relato de experiência apresenta uma proposta pedagógica colaborativa realizada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, articulando o ensino de Língua Portuguesa ao tema transversal meio ambiente. A atividade foi desenvolvida na VI Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, tendo como objetivo produzir uma revista virtual com textos de diferentes gêneros. A metodologia baseou-se na pesquisa-ação, no trabalho colaborativo e em oficinas de leitura e produção textual. Os resultados evidenciaram o desenvolvimento das habilidades: identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros e reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema. A discussão aponta que a integração entre linguagem e meio ambiente favoreceu aprendizagens significativas e mobilizou a comunidade escolar. Conclui-se que a proposta é viável, replicável e formativa e contribui para o fomento à cidadania ambiental por meio da linguagem.

Palavras-chave: Produção textual. Educação ambiental. Meio ambiente. Português. Ensino fundamental.

F. M. A. Silva () e-mail: francisca5marta@gmail.com

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A abordagem dos gêneros textuais no Ensino Fundamental é essencial para a formação de leitores competentes, capazes de compreender e interagir criticamente com os diferentes usos da linguagem em contextos sociais diversos. Os gêneros organizam-se como práticas discursivas situadas, que permitem aos estudantes reconhecerem finalidades comunicativas, estruturas linguísticas e intencionalidades específicas. Nesse sentido, trabalhar com a diversidade textual na escola não é restringir-se ao domínio técnico da escrita, mas ampliar a capacidade de análise e argumentação do aluno na sociedade. Segundo Bakhtin (2003), cada enunciado concreto pertence a um gênero do discurso, e dominar esses gêneros é dominar as formas de participação social na linguagem.

Dessa forma, a inserção do tema transversal “meio ambiente” nas aulas de Língua Portuguesa representa uma estratégia pedagógica eficiente para articular linguagem, cidadania e sustentabilidade. O ensino de leitura e escrita, ao incorporar temas socioambientais, contribui para desenvolver a consciência crítica dos estudantes em relação às problemáticas que afetam seu território, a sociedade e todo o planeta. Como destaca Loureiro (2012), a educação ambiental precisa ser pensada como um processo contínuo, articulado ao currículo e aos saberes dos sujeitos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que as competências linguísticas devem ser mobilizadas em práticas sociais significativas, e a temática ambiental oferece oportunidades reais de reflexão e produção discursiva (Brasil, 2018)

É nesse cenário que se insere a proposta da VI Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (VICNIJMA), que em sua edição de 2025 estimula projetos escolares voltados ao engajamento dos estudantes do 6º ao 9º ano em ações de justiça climática. A conferência propõe a integração curricular de saberes e práticas que promovam a sustentabilidade, valorizando o protagonismo infantojuvenil. A partir dessa proposta, desenvolveu-se com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede estadual da Paraíba, uma revista virtual colaborativa, denominada “Eco-escritores”, a qual articula a produção de poemas, entrevistas e cartas à reflexão crítica sobre os temas ambientais propostos.

A revista tem a possibilidade de estimular a autoria, a criatividade e a responsabilidade coletiva, inserindo os alunos em um processo real de comunicação. A revista foi cuidadosamente planejada, orientada, revisada e diagramada sob a supervisão da professora de Língua Portuguesa, que mediu cada etapa do trabalho com foco na construção de sentidos, na adequação dos gêneros e na valorização das vozes discentes. Inserida no escopo das metodologias ativas, essa prática favoreceu a aprendizagem significativa ao colocar os estudantes no centro do processo, promovendo a colaboração e a resolução de problemas reais, como destaca Morin (2002), ao defender que a educação precisa articular protagonismo estudantil com contextos de ação concreta.

A escolha por trabalhar com o 6º ano do Ensino Fundamental justifica-se pelo momento de transição entre os anos iniciais e finais, o que representa para os estudantes uma necessidade de ampliar sua autonomia, e desenvolver maior capacidade argumentativa, com a finalidade de formar integralmente o sujeito, como já preconizam os princípios básicos da LDB (Brasil, 1996). De acordo com Reigota (2010), a escola deve promover um ambiente de reflexão crítica sobre os problemas ambientais que afetam diretamente a realidade dos alunos.

O presente artigo tem o objetivo de relatar essa experiência pedagógica transversal, justificando sua relevância pela integração entre linguagem, temática ambiental e participação cidadã no espaço comunitário. A iniciativa baseou-se na compreensão de que o trabalho com diferentes gêneros textuais favorece a construção de saberes contextualizados e fortalece a atuação dos estudantes como sujeitos conscientes de seu papel na sociedade. Além disso, reforça a função social da escola pública como promotora de uma educação crítica, democrática e comprometida com os desafios contemporâneos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Utiliza-se como principal referência norteadora deste trabalho a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabelece o Meio Ambiente como tema transversal contemporâneo. A normativa propõe o compromisso com a sustentabilidade e o respeito à diversidade, integrando saberes científicos e valores sociais (Brasil, 2018). Dessa forma, a inserção da temática ambiental no currículo amplia a capacidade crítica dos estudantes frente aos desafios do século XXI. No contexto de projetos interdisciplinares, como a produção da revista digital, a BNCC serve como base sólida para a construção de experiências de aprendizagem significativas, conectadas aos desafios contemporâneos e à realidade dos estudantes.

Outrossim, a elaboração do projeto também tomou como base as orientações estabelecidas nos documentos oficiais da VI Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, especialmente no que se refere à valorização do protagonismo estudantil, à construção coletiva de propostas sustentáveis e à promoção da justiça climática no ambiente escolar. As normativas da Conferência forneceram diretrizes claras para o desenvolvimento das etapas do trabalho, assegurando a coerência entre os objetivos pedagógicos e os princípios da educação ambiental crítica.

A justiça climática, como conceito político e pedagógico, envolve o reconhecimento das desigualdades na distribuição dos impactos ambientais e na responsabilidade pelas crises ecológicas. Tal abordagem propõe que a educação vá além da conscientização ecológica, abordando as relações de poder, desigualdade e exclusão. Como aponta Acselrad (2009), a justiça ambiental requer que se considerem as diferentes formas de apropriação dos recursos naturais e suas consequências desiguais sobre as populações.

Relação entre a revista “Eco-Escritores” e a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular representa um marco regulatório essencial para a educação brasileira, pois define as aprendizagens fundamentais a que todos os estudantes têm direito de desenvolver ao longo da Educação Básica. Sua importância reside na garantia de equidade e qualidade na formação escolar, ao estabelecer diretrizes organizadas por áreas do conhecimento, componentes curriculares e etapas de ensino. Ao orientar os currículos e as práticas pedagógicas, a BNCC promove a articulação entre os objetos de estudo escolares e as competências necessárias para o exercício da cidadania, o trabalho e a vida em sociedade.

Os eixos integradores da Língua Portuguesa – leitura, escuta, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica – constituem a base estruturante do ensino desse componente curricular. Esses eixos não devem ser trabalhados de maneira isolada, mas sim de forma articulada e contínua, favorecendo o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes em múltiplas situações sociais. No contexto da produção da revista digital, esses eixos foram contemplados de maneira integrada, por meio de práticas pedagógicas que exigiram dos alunos a leitura crítica de diferentes gêneros, a escuta atenta de relatos e entrevistas, a produção colaborativa de textos, a apresentação oral de ideias e a análise dos recursos linguísticos e semióticos empregados nos textos multimodais.

A BNCC organiza o ensino de Língua Portuguesa também a partir de campos de atuação, que representam os contextos sociais nos quais a linguagem é usada e dão sentido às práticas de leitura, escrita, escuta e oralidade. No projeto da revista digital, destacam-se especialmente os campos da vida pública, do jornalismo/mídia e das práticas de estudo e pesquisa. Esses campos foram mobilizados por meio da investigação de temas socioambientais, da produção de textos informativos e opinativos e da articulação entre linguagem e cidadania. A atuação dos estudantes em atividades que simulam práticas sociais reais, como a elaboração

de reportagens, entrevistas e poemas, possibilitou o desenvolvimento de competências comunicativas contextualizadas, conforme propõe própria normativa: “a seleção dos campos de atuação visa garantir, progressivamente, a ampliação da participação dos alunos nas diversas práticas de linguagem” (Brasil, 2018, p. 68).

No que se refere às competências específicas de Língua Portuguesa, a proposta da revista permitiu o desenvolvimento de capacidades essenciais para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Entre essas competências, destaca-se a compreensão das práticas sociais de linguagem, a apropriação de diferentes gêneros textuais, a utilização da linguagem oral e escrita com clareza, coerência e coesão, bem como a reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos por meio de escolhas linguísticas e discursivas. Ao vivenciar situações reais de comunicação, como a produção de conteúdos voltados à temática do meio ambiente, os alunos foram incentivados a usar a linguagem como instrumento de participação social e de construção de conhecimento, em consonância com as diretrizes da BNCC para o Ensino Fundamental.

A atividades do projeto também permitiram o trabalho com habilidades específicas do 6º ano previstas na BNCC, como a identificação de tema e propósito dos textos, a produção e revisão textual, e a análise de efeitos de sentido em textos multimodais, promovendo o domínio progressivo da linguagem em seus múltiplos usos. A seguir, apresenta-se um quadro relacionando os eixos integradores, as habilidades, competências e campos de atuação propostos pela BNCC e adotados como essenciais para a efetivação do projeto.

Quadro 1 - A revista e a BNCC

EIXO INTEGRADOR	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LP	CAMPOS DE ATUAÇÃO
Leitura	EF67LP03 - Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade EF67LP06 - Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.	Compreender os usos sociais da linguagem e ler criticamente os textos em diferentes esferas; Desenvolver autonomia na leitura e compreensão textual.	Vida pública, jornalístico-midiático Práticas de estudo e pesquisa
Produção de textos	EF67LP31 - Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e	Produzir textos com clareza, coesão, coerência e adequação aos gêneros e interlocutores; Compreender a estrutura e os efeitos de sentido dos gêneros produzidos.	Vida pública, práticas de estudo e pesquisa; Vida pública, jornalístico-midiático

	<p>texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros</p> <p>EF67LP32 - Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita</p> <p>EF67LP33 - Pontuar textos adequadamente.</p>		
Oralidade	<p>EF67LP21 - Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc.</p>	<p>Utilizar a linguagem oral para argumentar, dialogar e se expressar com clareza;</p> <p>Desenvolver a capacidade de apresentação e comunicação em público.</p>	<p>Vida pública, práticas de estudo e pesquisa;</p> <p>Vida pública, jornalístico-midiático</p>
Escuta	<p>EF67LP07 - Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.</p>	<p>Exercitar a escuta ativa e crítica como forma de aprendizagem e participação social.</p>	<p>Vida pública, práticas de estudo e pesquisa.</p>
Análise linguística e semiótica	<p>EF67LP1 - Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto</p>	<p>Refletir sobre a língua e os recursos expressivos que compõem os textos verbais e multimodais;</p> <p>Aplicar o conhecimento linguístico na produção e revisão de textos.</p>	<p>Todos os campos</p>

	produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.		
--	---	--	--

Fonte: BNCC

Produção da revista¹ eco-escretores: relato de experiência

A experiência foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual da Paraíba, que funciona na modalidade de Ensino Fundamental Anos Finais, em regime parcial. A turma participante foi o 6º ano, composta por 28 alunos, com idades entre 11 e 13 anos. A proposta foi concebida de forma interdisciplinar e participativa, respeitando as especificidades do currículo e valorizando os saberes prévios dos alunos. A dinâmica do trabalho seguiu os princípios da pesquisa-ação, favorecendo o envolvimento ativo dos sujeitos na construção do conhecimento. Abaixo apresenta-se um quadro com as etapas desenvolvidas.

Quadro 2 – Etapas de produção da Revista Eco-escretores

ETAPA	DESENVOLVIMENTO	DURAÇÃO
Apresentação do projeto	Introdução à proposta da VI CNIJMA e sensibilização dos alunos sobre justiça climática; divisão da turma em equipes.	Duas aulas
Levantamento de temas	Identificação participativa de problemas ambientais relevantes para os estudantes.	Duas aulas
Oficinas de leitura e escrita	Estudo dos gêneros textuais: poema, carta e entrevista; análise de modelos e planejamento das produções.	Três aulas
Produção dos textos	Escrita das versões preliminares dos poemas, cartas e entrevistas.	Uma aula acrescida do prazo de três dias para finalizar a escrita em casa
Reescrita dos textos	Reescrita orientada e adequações linguísticas.	Duas aulas
Diagramação da revista	Organização do conteúdo, definição do layout, capa e elementos gráficos.	Três semanas
Apresentação na conferência	Lançamento da revista na etapa escolar da conferência com socialização das produções.	30 minutos
Lançamento da revista nos meios de comunicação social	Lançamento nos meios de comunicação e divulgação nas redes sociais.	Não se aplica
Atividade diagnóstica final	Aplicação da avaliação de leitura, interpretação e produção textual; Análise dos resultados	2 aulas

Fonte: autoral

¹ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1noRpiD84CYG6wa6UmiuJuMyMLLTtfiCL/view?usp=drivesdk>

As atividades de leitura, escrita e reescrita foram mediadas pela professora de Língua Portuguesa, que atuou como orientadora da produção textual, promovendo oficinas de análise de gênero, sessões de revisão coletiva e momentos de aprimoramento estético-discursivo dos textos. Ao serem desafiados a pesquisar, discutir, produzir e tomar decisões coletivas, os alunos se colocaram em posição ativa diante do conhecimento, desenvolvendo competências cognitivas, comunicativas e socioemocionais. Esse movimento rompe com a lógica transmissiva da educação tradicionalista e favorece uma aprendizagem significativa, contextualizada e colaborativa, em que o erro é compreendido como parte do processo formativo e a construção do saber acontece de forma dialógica.

A escolha dos gêneros textuais trabalhados no projeto Eco-escritores — poema, carta aberta e entrevista — foi fundamentada em critérios pedagógicos coerentes com os objetivos de ensino-aprendizagem da etapa escolar, com a Base Nacional Comum Curricular e com a Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A definição desses gêneros ocorreu ainda na fase de planejamento do projeto, considerando a intencionalidade comunicativa da proposta, que visava desenvolver a autoria, o pensamento crítico e a expressão ética dos estudantes diante das questões ambientais contemporâneas.

O poema foi selecionado por ser um gênero que estimula a criatividade, a sensibilidade estética e a liberdade de expressão, aspectos importantes na formação leitora e autoral dos estudantes. Além disso, esse gênero favorece o uso de recursos expressivos da linguagem e a construção de sentidos por meio da forma e do conteúdo, como prevê a EF67LP31:

Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros. (Brasil, 2018, p.173)

Na Matriz de Referência do SAEB, o poema permite a mobilização de habilidades ligadas à identificação de intenções comunicativas, interpretação de figuras de linguagem e relação entre forma e conteúdo.

O gênero carta foi escolhido por ser uma forma de comunicação escrita que permite aos alunos expressarem sentimentos, opiniões e argumentos de maneira pessoal e direta. A carta estimula a empatia, pois geralmente é escrita para alguém específico, o que favorece uma abordagem mais afetiva e reflexiva sobre os temas ambientais. Além disso, esse gênero possibilita o desenvolvimento das habilidades de escrita formal e da capacidade de argumentar com clareza, o que é essencial na formação de jovens conscientes e críticos em relação às questões ecológicas.

Já a entrevista foi incorporada ao projeto por possibilitar a prática da escuta ativa, da oralidade planejada e da construção coletiva do conhecimento. Por meio da entrevista, os alunos puderam dialogar com pessoas da comunidade escolar ou familiar que possuem saberes e experiências sobre o tema ambiental, o que reforça o caráter social da linguagem. O gênero trata da participação em situações de intercâmbio oral, com escuta atenta e uso de argumentos pertinentes. No SAEB, essa prática também contribui para o desenvolvimento de competências de leitura e interpretação de textos orais e híbridos, além de incentivar a formulação de perguntas com propósito definido e a síntese de informações.

A diversidade dos gêneros escolhidos, portanto, permitiu contemplar os cinco eixos integradores do ensino de Língua Portuguesa (leitura, escuta, oralidade, produção escrita e análise linguística), além de atender aos campos de atuação previstos para o 6º ano — especialmente os da vida pública, do jornalismo/mídia e das práticas de estudo e pesquisa. Com isso, a seleção dos gêneros não foi arbitrária, mas cuidadosamente articulada ao

desenvolvimento das competências previstas no currículo nacional e nas diretrizes avaliativas externas, assegurando a intencionalidade pedagógica e a qualidade formativa do projeto.

Durante a fase de produção textual, os alunos foram estimulados a usarem a criatividade para fazerem seus textos, a fim de se obter um material totalmente autoral. Sendo o 6º ano uma série em que os alunos ainda cometem frequentes erros de ortografia e coesão, fizemos sessões de correção textual e reescrita até chegarmos a um produto adequado para a publicação. Na fase de diagramação da revista, os textos foram digitalizados e inseridos no layout em formato de foto (extensão.png) a fim de manter a originalidade da produção de cada aluno-autor, mostrando suas respectivas caligrafias. Além disso, foi feita a transcrição de cada texto de forma digitada para otimizar a acessibilidade dos leitores.

Com base no relato do projeto Eco-escritores, alguns desafios importantes podem ser identificados ao longo do processo de planejamento e execução da proposta pedagógica. O primeiro deles refere-se ao nível de domínio da norma padrão da língua por parte dos estudantes do 6º ano. Por se tratar de uma etapa de transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, muitos alunos ainda apresentavam dificuldades relacionadas à ortografia, coesão textual e estrutura dos gêneros trabalhados. Isso exigiu da professora um trabalho contínuo de orientação, oficinas de reescrita, correção textual coletiva e acompanhamento individual, o que demandou tempo extra e atenção pedagógica redobrada.

Outro desafio envolveu o uso de tecnologias digitais para a criação e diagramação da revista virtual. Embora o produto tenha sido bastante valorizado, nem todos os estudantes tinham familiaridade com ferramentas digitais de edição, o que exigiu uma mediação cuidadosa por parte da docente. A solução encontrada — digitalizar os textos manuscritos e transcrevê-los — foi uma estratégia criativa que garantiu tanto a autenticidade da produção autoral quanto a acessibilidade para os leitores. No entanto, esse processo foi trabalhoso e exigiu um esforço técnico adicional da professora, que assumiu múltiplas funções: orientadora, revisora, diagramadora e curadora do material.

Além disso, como o projeto foi realizado dentro da estrutura curricular regular, outro desafio esteve relacionado à gestão do tempo pedagógico. A proposta demandou diversas etapas, pesquisa, leitura, produção, revisão, diagramação, apresentação, e precisou ser compatibilizada com os conteúdos obrigatórios da grade curricular. Isso exigiu planejamento detalhado, flexibilidade e apoio da gestão escolar. Apesar desses obstáculos, a adesão dos alunos e o engajamento com a temática ambiental demonstraram que, mesmo com limitações, é possível desenvolver projetos significativos, desde que haja intencionalidade pedagógica, sensibilidade com o ritmo da turma e abertura para soluções criativas.

O título “eco-escritores” foi criado pela professora para indicar o caráter interdisciplinar da revista, já que esta é uma produção realizada nas aulas do componente curricular de língua portuguesa a partir de uma reflexão motivada pela VI Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, a qual é validada pela proposta de temas contemporâneos transversais da BNCC, bem como das habilidades e competências que se busca desenvolver plenamente nos estudantes. A seguir, apresenta-se a capa da revista.

Figura 1 – Capa da revista



Fonte: autoral

Todo o trabalho foi realizado antes da culminância da etapa escolar da VI Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, ocorrida no dia nove de maio de 2025. Na oportunidade, dois alunos escolhidos previamente representaram a turma e apresentaram o projeto para toda a comunidade escolar: alunos do 6º ao 9º ano, professores, funcionários, autoridades e familiares presentes. Os mesmos textos que foram digitalizados para a revista foram colados em cartazes, os quais também foram expostos na conferência, com o fito de compararmos o material físico com o digital, valorizando as características peculiares de cada um. A seguir, apresenta-se fotografias dos dois alunos supracitados.

Figura 2 – Alunos representantes



Fonte: autoral

Figura 3 – Alunos representantes



Fonte: autoral

Após divulgada na conferência, a revista foi publicada na rede social oficial da escola e compartilhada pelos alunos e por toda a comunidade escolar. A ampla circulação do material fortaleceu o protagonismo discente e ampliou o alcance da ação pedagógica para além dos muros da escola, envolvendo famílias, gestores, funcionários e membros da comunidade local. A repercussão positiva da iniciativa evidenciou o potencial das práticas interdisciplinares e colaborativas como instrumento de mobilização social e formação cidadã. Além disso, o uso de plataformas digitais para a divulgação das produções reforçou o letramento digital dos estudantes, promovendo o uso consciente das tecnologias como meio de expressão, autoria e participação crítica no debate socioambiental.

A importância dos gêneros textuais no ensino fundamental

No Ensino Fundamental, o trabalho com gêneros textuais é essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, promovendo a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de se expressar com clareza e intencionalidade. A Base Nacional Comum Curricular reconhece a linguagem como prática social e atribui ao componente curricular de Língua Portuguesa a responsabilidade de desenvolver habilidades relacionadas à escuta, leitura, produção de textos orais e escritos, em diferentes gêneros e suportes. Essa abordagem compreende que ensinar língua é, fundamentalmente, proporcionar aos alunos meios de interagir com o mundo, interpretar realidades e participar ativamente das práticas sociais por meio da linguagem (Brasil, 2018).

A escolha de gêneros diversos para o trabalho em sala de aula — como poemas, cartas, entrevistas, crônicas, reportagens, entre outros — proporciona uma rica variedade de situações de comunicação e favorece a compreensão das finalidades e estruturas discursivas que circulam nos diferentes contextos da vida cotidiana. Ao produzir e interpretar textos, o aluno mobiliza conhecimentos linguísticos, discursivos e sociais, ampliando sua capacidade de refletir criticamente sobre o que lê e escreve. Como destacam Ribeiro e Tavares (2021, p. 8), “os gêneros textuais favorecem a articulação entre língua e realidade, tornando-se ferramentas para a construção de sentidos e de posicionamentos éticos”.

A Língua Portuguesa, enquanto componente curricular, torna-se, portanto, um campo privilegiado para o desenvolvimento de habilidades de expressão, escuta ativa e produção textual com sentido. Segundo Silva e Almeida (2022, p. 3), “é imprescindível que o ensino da leitura e da escrita esteja ancorado em práticas discursivas reais, situadas em contextos que façam sentido para o aluno em formação”. Ao trabalhar os gêneros textuais de maneira contextualizada e intencional, o professor não apenas ensina a estrutura de um texto, mas forma leitores e autores conscientes, que sabem adequar sua linguagem ao propósito comunicativo e ao interlocutor.

Estudos recentes reforçam que o trabalho com gêneros no Ensino Fundamental contribui para práticas pedagógicas mais reflexivas e integradoras. Lopes (2023, p. 11) argumenta que “os textos precisam ser compreendidos como práticas sociais e culturais, e não apenas como objetos linguísticos abstratos”. Isso implica em promover atividades de leitura e escrita que valorizem a realidade dos estudantes, aproximando o currículo de suas vivências cotidianas, culturais e territoriais. Nesse processo, o professor atua como mediador do conhecimento e facilitador da autoria discente.

A diversidade de gêneros textuais inseridos no cotidiano exige que os leitores em formação sejam versáteis e capazes de interpretar criticamente diferentes suportes de informação. A escola deve, portanto, proporcionar o contato sistemático com múltiplos gêneros, suportes e mídias. De acordo com Martins (2021, p. 17), “a familiaridade com diferentes formas de expressão textual contribui para o fortalecimento da autonomia e da participação cidadã do aluno”. Assim, o letramento não se restringe à decodificação, mas envolve a compreensão crítica dos discursos e a capacidade de intervenção social por meio da linguagem.

Outrossim, a replicação do projeto Eco-escritores pode ser viabilizada com adaptações que considerem o nível de desenvolvimento dos alunos e as especificidades curriculares de outras séries. Em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental 3º ano do Ensino Médio, é possível diversificar os gêneros textuais e ajustar a complexidade das atividades. Enquanto os anos iniciais podem explorar gêneros como bilhete, acróstico e cartaz, os anos finais do Fundamental e o Ensino Médio podem trabalhar com reportagem, crônica, artigo de opinião, editorial e resenha, sempre articulando a temática ambiental com a realidade local dos estudantes. O uso de metodologias ativas deve ser mantido, priorizando oficinas, rodas de conversa, trabalho em grupo e produção textual orientada.

O caráter interdisciplinar é recomendado como forma de fortalecer o trabalho e aplicar a transversalidade do eixo temático. Em Ciências, os estudantes podem realizar levantamentos sobre impactos ambientais locais; em Geografia, podem mapear áreas de risco ou estudar fenômenos climáticos; em Matemática, coletar e organizar dados sobre consumo de recursos, elaborar tabelas, gráficos e cálculos de variação percentual para sustentar argumentos em textos críticos. No Ensino Médio, por exemplo, é possível desenvolver podcasts ou artigos que relacionem dados ambientais e desigualdades sociais, unindo competências matemáticas, sociológicas e linguísticas. Em Filosofia e Sociologia, os alunos podem refletir sobre justiça climática e ética ambiental. Em Artes, contribuem com ilustrações, capas, trilhas sonoras e elementos visuais dos produtos. Essa integração fortalece o engajamento e aprofunda a aprendizagem.

Quadro 3 - Estratégias de replicação do projeto Eco-escritores com integração interdisciplinar

ETAPA DE ENSINO	GÊNEROS SUGERIDOS	COMPONENTES CURRICULARES	SUGESTÕES DE PRODUTO FINAL
4º e 5º anos	Cartaz, acróstico, bilhete, relato pessoal	Ciências, Artes, Matemática.	Jornal mural ilustrado com gráficos simples
6º e 7º anos	Poema, carta aberta, entrevista	Ciências, História, Matemática, Artes	Revista virtual com infográficos e tabelas

8º e 9º anos	Crônica, reportagem, artigo de opinião	Geografia, Ciências, Matemática, Artes	Zine digital com gráficos, mapas, análises e propostas sustentáveis
Ensino Médio	Editorial, resenha crítica, artigo argumentativo, podcast	Biologia, Filosofia, Matemática, Sociologia, Artes	Podcast temático com análise de dados, revista interativa ou blog autoral

Fonte: autoral

Além das estratégias apresentadas, é importante destacar que o projeto Eco-escretores possui grande potencial de expansão e reinvenção conforme os contextos escolares. Outras possibilidades incluem a criação de videodocumentários, exposições interativas, parcerias com universidades ou instituições ambientais, bem como a realização de eventos escolares para socialização das produções. A utilização de ferramentas digitais colaborativas, como blogs, infográficos dinâmicos e plataformas de podcast, também pode potencializar o protagonismo estudantil, ampliando a circulação social das vozes juvenis. Dessa forma, o projeto se mantém aberto a inovações e adaptações contínuas, consolidando-se como uma proposta viva, formativa e comprometida com uma educação crítica, integrada e transformadora.

Língua Portuguesa e Meio Ambiente: a transversalidade

A inserção da temática ambiental no ensino de Língua Portuguesa representa uma prática pedagógica potente, que ressignifica o papel da linguagem como instrumento de leitura crítica do mundo. A BNCC propõe o trabalho com a linguagem como prática social, o que implica considerar o contexto de produção, a finalidade comunicativa e os interlocutores dos textos (Brasil, 2018). Nesse sentido, o ensino de gêneros discursivos pode e deve incorporar questões ambientais de maneira transversal, uma vez que os textos produzidos pelos alunos se tornam canais legítimos de expressão, reflexão e posicionamento ético. Trabalhar com a linguagem articulada ao meio ambiente é, portanto, trabalhar com a formação de sujeitos capazes de interagir criticamente com os problemas de seu tempo.

A transversalidade, enquanto princípio metodológico e político-pedagógico, permite que temas urgentes e complexos, como as questões ambientais, sejam abordados de forma integrada às diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem rompe com a fragmentação disciplinar e favorece a formação de uma consciência ampla e conectada. Obando (2023) defende que a transversalidade cria espaços de aprendizagem em que os saberes dialogam entre si e se organizam a partir de questões reais, vividas pelos sujeitos da escola. Quando a Língua Portuguesa assume esse desafio, amplia sua função para além do ensino da norma culta, convertendo-se em uma ferramenta de participação cidadã e análise crítica dos discursos que permeiam a sociedade.

Na prática, a abordagem transversal da Educação Ambiental no ensino da língua pode ocorrer por meio de projetos temáticos interdisciplinares, nos quais os alunos analisam textos jornalísticos, produzem cartas abertas, organizam entrevistas com membros da comunidade ou compõem poemas e crônicas que denunciem impactos ambientais locais. Santos e Neves (2022) afirmam que a transversalidade no ensino de Língua Portuguesa oportuniza a construção de sentidos em torno de temas socialmente relevantes, ao mesmo tempo em que desenvolve as competências linguísticas previstas nos documentos curriculares. Essa articulação promove aprendizagens mais significativas, pois conecta os conteúdos escolares às experiências concretas dos estudantes. A escola é torna-se um espaço privilegiado para a construção de uma

cultura de cuidado, responsabilidade e equidade, especialmente quando a linguagem é compreendida como ação e não apenas como representação

Por fim, é preciso compreender que a transversalidade não se limita à inserção pontual de temas emergentes no planejamento didático, mas requer uma reconfiguração das práticas pedagógicas em direção à complexidade e à interdependência dos saberes. David (2017) argumenta que a abordagem transversal exige do professor uma postura investigativa, sensível ao contexto e comprometida com a formação integral do estudante. Incorporar a Educação Ambiental nas aulas de Língua Portuguesa, portanto, é um ato político-pedagógico que reconhece os alunos como sujeitos históricos, produtores de sentidos e protagonistas da transformação social. É na tessitura entre linguagem e mundo que se constroi uma educação verdadeiramente emancipadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de avaliar os impactos concretos do projeto Eco-escretores nos eixos de leitura, escrita e interpretação de textos, foi aplicada, ao término das atividades, uma avaliação diagnóstica individual. A atividade foi elaborada com base nas habilidades da BNCC previstas para o 6º ano do Ensino Fundamental, especialmente aquelas relacionadas à compreensão de textos multissemióticos, à identificação de informações explícitas e implícitas, à produção textual autoral e à análise de efeitos de sentido. A proposta incluiu três tarefas: leitura e interpretação de um texto informativo com questões discursivas, produção de um pequeno texto opinativo com base em dados ambientais e identificação de elementos linguísticos e coesivos em um poema.

A avaliação foi aplicada após o encerramento do projeto e teve caráter exclusivamente diagnóstico e formativo, servindo como instrumento para quantificação dos resultados pedagógicos alcançados. Dos 28 alunos da turma, todos participaram da atividade. Os dados obtidos revelaram avanços significativos: 24 estudantes conseguiram reorganizar suas ideias com clareza, utilizando linguagem mais coesa e adequada ao gênero solicitado. Em termos de leitura e interpretação, 26 estudantes demonstraram capacidade de localizar e inferir informações relevantes, bem como de relacionar o conteúdo lido com os temas debatidos durante o projeto. Na produção textual, 22 alunos apresentaram argumentação mais estruturada e uso intencional de recursos linguísticos, como conectores, modalizadores e vocabulário específico da temática ambiental.

Além disso, a observação pedagógica durante as oficinas e os depoimentos espontâneos dos alunos indicaram um aumento no nível de engajamento e interesse pela escrita: 100 % dos estudantes relataram que se sentiram mais motivados a escrever quando seus textos foram considerados parte de um projeto real, com visibilidade social. A culminância do projeto na VI Conferência Escolar, com participação de dois representantes da turma, mobilizou mais de 120 pessoas da comunidade escolar.

Dessa forma, os resultados da atividade diagnóstica, associados às observações qualitativas realizadas ao longo da execução, demonstram que o projeto Eco-escretores contribuiu para o desenvolvimento efetivo das competências leitoras, autorais e argumentativas dos estudantes, além de promover uma aprendizagem significativa e engajada com os desafios do território e da cidadania ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de produzir textos para uma revista virtual favoreceu o desenvolvimento de competências avançadas de leitura e escrita crítica entre os alunos e habilidades como: identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros e reconhecer diferentes formas de tratar

uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, as quais estão preconizadas na matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB. Ao pesquisarem, interpretarem e produzirem diferentes gêneros textuais, os estudantes ampliaram seu repertório linguístico e aprenderam a analisar informações de forma reflexiva. Dessa forma, os alunos deixam de ser meros receptores de conteúdo e tornam-se produtores conscientes. Assim, destaca-se o papel transformador da linguagem ao conectar a aprendizagem de línguas à formação de consciência ecológica.

A realização do projeto possibilitou uma vivência educativa rica e significativa, ao integrar conteúdos curriculares, práticas linguísticas e temáticas ambientais de forma coerente e crítica. Os estudantes demonstraram elevado grau de envolvimento, especialmente nas etapas de pesquisa e produção textual, e revelaram maior compreensão sobre a importância da justiça climática em seu cotidiano. A visibilidade do trabalho na Conferência Escolar incentivou a autoestima dos alunos e o reconhecimento de suas vozes no espaço escolar.

Por fim, a proposta se mostrou viável e replicável, podendo ser adaptada a outras turmas e contextos escolares. O relato aqui apresentado visa inspirar outras práticas pedagógicas que articulem linguagem, cidadania e sustentabilidade, reafirmando o compromisso da escola pública com uma educação democrática e socialmente referenciada. Para a continuidade e replicação dessa proposta em outras turmas e séries, recomenda-se articular sua execução às diretrizes curriculares vigentes e oferecer formação continuada aos professores envolvidos. A iniciativa demonstrou alta viabilidade didática, pois faz uso de recursos acessíveis e pode ser ajustada à carga horária de diferentes etapas da educação básica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da minha existência. À Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Napoleão Ábdon da Nóbrega, onde realizei todo o projeto. Aos meus alunos do 6º ano, por serem os protagonistas da Revista Eco-escretores.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. Justiça ambiental: construção e desafios. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2025.

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

DAVID, Ricardo Santos. Língua Portuguesa, cidadania e temas transversais. **Opinião Filosófica**, v. 7, n. 8, 2017. Disponível em: <https://opiniaofilosofica.org/index.php/opiniaofilosofica/article/download/750/679>. Acesso em: 19 maio 2025.

LOPES, M. A. R. Gêneros textuais e práticas discursivas no ensino fundamental. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 28, n. 2, p. 9-15, 2023.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARTINS, C. E. P. Multiletramentos e formação leitora: uma abordagem crítica no ensino fundamental. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 14-20, 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

RIBEIRO, J. P.; TAVARES, D. F. Gêneros textuais e cidadania: caminhos para o ensino crítico da linguagem. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 7-13, 2021.


SILVA, A. L.; ALMEIDA, M. J. Ensino de Língua Portuguesa: práticas discursivas e formação do aluno como sujeito social. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 25, n. 1, p. 1-9, 20

VOZES DA NATUREZA: ECOSOFIA E LITERATURA NO ANTROPOCENO

Leandro Moreto da Rosa, Ernani Mügge

Resumo: Diante da crescente degradação ambiental e da crise dos vínculos entre humanidade e natureza, o artigo propõe uma reflexão sobre o papel da literatura na constituição de uma pedagogia do sensível no Antropoceno. A partir de uma análise filosófica da crise epistêmica e afetiva contemporânea, resultado da lógica de dominação da modernidade, argumenta-se que a literatura, ao mobilizar formas poéticas e sensibilizar os leitores para outras formas de existência, pode promover novos entendimentos do mundo. Para tanto, analisa-se a obra “A árvore mais sozinha do mundo”, de Mariana Salomão Carrara, cujo enredo é narrado por seres não humanos, de modo a emular uma experiência fenomenológica que desafia as narrativas tradicionais e amplia o escopo da percepção humana. A pesquisa segue, então, uma abordagem qualitativa, de cunho revisionista, alinhada à Ecocrítica. Nos resultados, evidencia-se como a narrativa literária propõe caminhos para uma escuta empática e horizontal, contribuindo para uma educação ambiental.

Palavras-chave: Ecocrítica. Literatura. Filosofia. Educação ambiental.

L. M. da Rosa () Universidade Feevale. Novo Hamburgo, RS, Brasil.
e-mail: leandro.moreto@gmail.com.

E. Mügge (). Universidade Feevale. Novo Hamburgo, RS, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante da crescente degradação ambiental e do esgotamento dos vínculos entre humanidade e natureza, ganha força o conceito de Antropoceno, uma era marcada pela intervenção humana em escala planetária. Esse cenário de crise, no entanto, não é apenas ecológico ou climático. Trata-se também de uma crise epistêmica, afetiva e sensível. Conforme Krenak (2019, p. 46-47), “se nós imprimimos no planeta Terra uma marca tão pesada que até caracteriza uma era [...]” é porque “excluímos da vida, localmente, as formas de organização que não estão integradas ao mundo da mercadoria, pondo em risco todas as outras formas de viver”. A racionalidade moderna, fundamentada em uma lógica de dominação, produtividade e exploração técnica, instaurou uma cisão entre o humano e o não humano, tornando inaudíveis outras formas de existência. Nesse contexto, entendemos que a educação ambiental precisa ser repensada de forma mais ampla, incorporando dimensões estéticas, simbólicas e subjetivas, e não apenas restringida a abordagens normativas ou técnicas.

É nesse ponto que a literatura se revela uma aliada fundamental. Ao mobilizar formas poéticas de linguagem e promover experiências de alteridade, por meio das quais se coloca em evidência vozes invisíveis ao olho ordinário, a palavra literária tem o potencial de reencantar o mundo e ampliar os horizontes sensíveis dos sujeitos. Reencantar, pois, conforme Han (2023), o acúmulo de informações fez perder o brilho das narrativas e o mistério contemplativo que ancora o ser no mundo. Em contraste, na atual era da informação, nada é retido, seja porque as palavras são desprovidas de seu peso simbólico, seja porque nosso olhar para as coisas foi empobrecido por lógicas performáticas, centradas na produtividade. Nesse sentido, mais do que informar sobre a crise ambiental, a literatura pode patrocinar momentos de pausa, permitindo perceber o que, pelas relações de poder na ordem do discurso, permanece em silêncio.

Sob esses pressupostos, o presente artigo¹ propõe refletir sobre o papel da literatura na constituição de uma pedagogia do sensível na era em que o humano é a medida de todas as coisas. Partimos, assim, de uma breve contextualização da crise contemporânea, a partir do pensamento de Guattari (1990) e Latour (2019), sobretudo no que tange à fragmentação dos saberes e à visão antropocêntrica da modernidade. No mesmo espaço, argumentamos que o advento das informações, marca do tecnicismo, ocasionou o empobrecimento das narrativas, conforme Han (2023), uma vez que a atenção se dirige a formas esparsas, mas fugazes, em detrimento de conexões sensíveis. Ademais, procuramos mostrar que a crise da narrativa não se limita à forma: ela também diz respeito ao conteúdo das histórias que aprendemos a contar. Na esteira do pensamento de Descola (2016), mostramos que a contemporaneidade está ancorada em narrativas fossilizadas e reducionistas, de modo a separar cultura humana e natureza e nos ensinar, desde a infância, a perceber a segunda como recurso para a primeira.

Em um segundo momento, analisamos a construção da narrativa moderna em torno da noção de ente pela via da ecocrítica heideggeriana, segundo a qual a modernidade instaurou uma relação objetificante com o mundo, reduzindo os seres à condição de recursos disponíveis para uso e exploração. À luz de Foucault (1999) e Bate (2001), argumentamos que a ruptura nas relações entre humanidade e natureza é fruto do ímpeto humano por progresso, um desejo desmedido que, mirando o infinito dos céus, como Prometeu, levou-o a esquecer-se da terra. A técnica, nesse contexto, deixa de ser

¹ Artigo produzido no âmbito do projeto “Estudos ecocríticos e as cenas literárias do passado: análise de textos literários, cartas, diários, memórias e relatos de viagens dos imigrantes germânicos, alemães e seus descendentes na região sul do Brasil”, que conta com apoio da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

mediação e torna-se finalidade. Isto é, aquilo que deveria ampliar a liberdade humana transforma-se em mecanismo de cegueira e servidão, submetendo o humano à própria lógica que criou.

Na sequência, propomos que a literatura pode funcionar como uma janela para visualizar um mundo mais horizontal, favorecendo o resgate de uma relação sensível e atenta com a natureza. Por meio da palavra poética, torna-se possível reconhecer o mundo não humano como dotado de valor intrínseco e dignidade ontológica. Para sustentar as premissas deste trabalho, analisamos a obra “A árvore mais sozinha do mundo” (2024), de Mariana Salomão Carrara, que, em sua pluralidade semântica, traz à tona a narração de seres não humanos, deslocando o centro da experiência narrativa e ampliando o campo sensível do leitor. Entre esses narradores, destaca-se a árvore, figura central e afetiva que acompanha silenciosamente os acontecimentos da história. Sua voz não apenas narra, mas também encarna um tipo de escuta ativa e empática, que contrasta com a surdez da humanidade diante da linguagem da natureza. Em certa medida, sua presença evoca a imagem de Gaia: viva, atenta, mas silenciada por um sistema que privilegia a lógica instrumental. A árvore deseja ser ouvida, deseja pertencer à família que abriga sob sua sombra, mas permanece à margem. Nesse sentido, a obra emula, poeticamente, uma experiência fenomenológica da árvore, abrindo ao leitor a possibilidade de habitar temporariamente o seu ponto de vista, sua sensibilidade vegetal, seu tempo próprio e sua dor silenciosa. Essa operação literária, assim, a um só tempo, desestabiliza a centralidade humana e convida à escuta de outras formas de vida e modos de existência.

Nesse contexto, a análise se aproxima das preocupações dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU, 2025), especialmente ao ODS 4 – Educação de Qualidade, que propõe assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e ao ODS 15 – Vida Terrestre, voltado à proteção, recuperação e promoção do uso sustentável dos ecossistemas terrestres. O trabalho se justifica, então, pela possibilidade de contribuir para uma pedagogia sensível às questões ecológicas, que valorize formas alternativas de conhecimento e percepção do mundo. Justifica-se também pela contribuição no desenvolvimento de estudos na área da Ecocrítica, ainda pouco explorada no país. Ao reconhecer a potência da literatura na formação de imaginários mais integradores, esta reflexão propõe caminhos para reencantar a relação entre o ser humano e o planeta, favorecendo práticas educativas que despertem escuta, empatia e responsabilidade socioambiental.

ISOLAMENTOS EPISTÊMICOS EM UM MUNDO (DES)CONECTADO

A lista de catástrofes observadas na contemporaneidade é bastante familiar. Os noticiários estão repletos delas. O dióxido de carbono resultante da queima de combustíveis fósseis está retendo o calor solar e provocando o aquecimento global. Como consequência, geleiras estão derretendo, o nível do mar continua a subir, os padrões de precipitação se alteram e os ventos se intensificam. Paralelamente, os oceanos são explorados ao limite, os desertos avançam, as florestas recuam e a água doce se torna cada vez mais escassa. Somam-se a esse cenário, conforme Bate (2001), a presença difusa de resíduos tóxicos e a ocorrência de chuvas ácidas. Nos centros urbanos, por sua vez, a qualidade do ar se deteriora devido à combinação de diversos poluentes, como dióxido de nitrogênio, dióxido de enxofre e benzeno. Em regiões onde predomina a agricultura intensiva, a erosão da camada superficial do solo atingiu níveis tão severos que a produção de culturas alimentares passou a depender do uso contínuo de fertilizantes sintéticos.

Em vista disso, velhas questões irrompem novamente no horizonte, ainda que em circunstâncias diferentes: “onde começamos a errar? Com os pesticidas e a 'agricultura

industrial' do pós-guerra? Com o advento do automóvel? Com o consumismo, o capitalismo e a extinção da 'comunidade orgânica'?" (Bate, 2001, p. 24-25). É difícil estabelecer com precisão o momento e o contexto exatos em que o modelo de desenvolvimento humano passaram a comprometer radicalmente o equilíbrio ecológico. A ideia de um quando e um onde são difusas, contudo, à luz do que propõem Guattari (1990) e Latour (2019), podemos pensar que as mudanças foram progressivamente se concretizando pela especialização dos saberes e a consequente compartimentação da vida.

Em outros termos, essa limitação epistêmica tem relevado a carência de um pensamento cosmopolita. Paradoxalmente, em meio a um mundo globalizado e interconectado, insistimos em isolamentos epistêmicos, que impedem uma leitura sistêmica dos fenômenos contemporâneos. Conforme Latour (2019), basta ler os jornais para observar essa limitação. Os fenômenos ambientais, destacados por Bate (2001), no primeiro parágrafo, nos chegam em comunicações esparsas, autocontidas em blocos informativos à disposição do público leitor, em respeito à limitação espacial e às categorias que lhe são reservadas no suporte expressivo. Os layouts informativos são projetados para que, a um só tempo, o leitor, correndo os olhos de um canto a outro da página, tome nota de conflitos bélicos distantes, crises sanitárias e problemas ambientais. Ademais, conforme Han (2023), vivemos em uma era que preza pela supremacia dos dados, de maneira tal que nada parece escapar ao mapeamento tecnológico e apurado dos algoritmos, cálculos e projeções. Inversamente, porém, os indicadores de tempo de leitura que acompanham as mesmas notícias denotam uma avareza de tempo. Em consequência, conforme (Han, 2023, p. 20), somos pobres de narrativas, porque “narrações geralmente possuem margens de milagre e de mistério”, não sendo, por isso, “compatíveis com informações, que são a contrafigura do mistério”. Um mundo informativo não encontra um ponto de ancoragem, de modo que as palavras veiculadas são facilmente substituídas por outras. Nada nos afeta ou transpassa, como defendia Larrosa (2003), e, consequentemente, não fica retido no ser. No labirinto da informação, assim, falta-nos um fio de Ariadne como guia em direção ao centro das questões, um laço que conecte os caminhos aparentemente sem saída, estanques de sentido. Conforme Latour (2019, p. 12), na forma atual como são apresentados, os problemas da ecoesfera “continuam sendo incompreensíveis porque são recortados em três de acordo com categorias usuais dos críticos. Ou dizem respeito à natureza, oi à política, ou ao discurso”.

Por conseguinte, temos a impressão de que esses mesmos problemas interessam apenas a um grupo de pessoas preocupadas com questões prefixadas pelo termo eco. Em vez disso, escreve Guattari (1990, p. 36), “a conotação da ecologia deveria deixar de ser vinculada à imagem de uma pequena minoria de amantes da natureza ou de especialistas diplomados”. O perigo da compartimentação dos saberes é a alienação àquilo que, em última instância, está diretamente relacionado à vida em sua totalidade. Nesse sentido, como propõe Santos (2007), a superação do pensamento hegemônico fragmentado exige a construção de uma ecologia de saberes, capaz de articular conhecimentos diversos, aberta a epistemologias outras, descentralizadas, na leitura das complexas interdependências que caracterizam a crise contemporânea. Citando Clifford, Haraway, por sua vez, ressalta a necessidade de uma abordagem transversal do conhecimento, por meio da qual se produzam “narrativas (e teorias) que sejam grandes o bastante (e não mais que isso) para reunir as complexidades e manter as bordas abertas e ávidas por novas e velhas conexões surpreendentes” (Clifford, 2013 *apud* Haraway, 2016, p. 141).

Em outros termos, argumentamos que uma ecologia dos saberes é condição de possibilidade para uma educação ambiental. Trata-se, pois, da necessidade de repensar nossos modos de conhecer e agir no mundo, desenvolvendo uma sensibilidade pautada pelo cuidado e pela atenção às formas de vida que compartilham o planeta. Por esse

caminho, a relação com a natureza se transforma em um aprender a viver com, e não apenas sobre, o planeta. O ambiente deixa de ser um meio e é compreendido em uma relação horizontal, de um convívio harmônico capaz de ver o ser das coisas para além da sua materialidade enquanto objeto (Heidegger, 2002).

A crise ecológica, nesse sentido, é também uma crise de imaginação e de afeto. Conforme Frye (2017, p. 39), tanto mais a humanidade caminhou em direção ao progresso, “ficamos mais preocupados com a vida humana e menos conscientes da nossa relação com a natureza não humana”. Isto é, os problemas se tornaram mais pessoais, fragmentados em taxonomias disciplinares e tratados em campos especializados, que ignoram as múltiplas conexões entre o humano e o não humano, entre o simbólico e o material. A noção de que somos “modernos” em oposição aos “antigos” é sintomática de uma arrogância epistêmico-ontológica que regula o pensamento contemporâneo: “uma formulação de antíteses complementares, um equilíbrio de contrários que se excluem” (Kroeber, 1949, p. 238 *apud* Laraia, 2001, p. 37). De acordo com essa narrativa, a alteridade perde sua aspereza e é neutralizada: à medida que o humano outorga a si o direito de se fazer senhor sobre todas as coisas, a diferença é sistematicamente assimilada ou exterminada, ambas, contudo, sob a força do cabresto.

A forma como aprendemos, desde pequenos, a pensar a natureza captura o binarismo acima. Conforme Descola (2016), fomos habituados a conceber o natural como um suporte desprovido de intencionalidade, exterior à cultura e disponível à exploração: “é natural tudo que se produz sem a ação humana, aquilo que existiu antes do homem e que existirá depois dele [...] é cultural tudo que é produzido pela ação humana, sejam objetivos, ideias ou ainda certas coisas que estão a meio caminho entre os objetos e as ideias [...]” (Descola, 2016, p. 7). Nesse regime ontológico, a natureza não possui agência própria, pois é assimilada como um fundo passivo, cenário ou recurso, de modo que tudo aquilo que compartilha com ela da mesma categoria, seres não humanos, rios, florestas, permanece destituído de status político, jurídico ou ético. Como afirma Descola (2016, p. 8), tais entidades “não têm representantes no parlamento, não se beneficiam de seguro de saúde e tampouco são responsáveis pelos seus atos”. Em outras palavras, elas não são reconhecidas como sujeitos de direitos nem como partícipes de um mundo comum.

Na esteira do pensamento de Guattari (1990), uma ecosofia, como aqui defendemos, demanda uma articulação ético-política que nos apresente a dimensão holística da crise ecológica. Isso porque, se a natureza permanecer como um objeto distante, alheio à vida humana senão para fornecer-lhe os subsídios necessários para a (sobre)vivência, permaneceremos na escuridão de nossos pensamentos solipsistas. Nas palavras do pensador francês, “não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais” (Guattari, 1990, p. 9). Essa revolução, contudo, não se restringe às grandes estruturas visíveis das relações de força. Ela deve incidir também sobre os domínios moleculares da experiência: “de sensibilidade, de inteligência e de desejo” (Guattari, 1990, p. 9). É nesses micro campos, frequentemente negligenciados, que se forma a disposição para um novo estar-no-mundo.

A sensibilidade, nesse sentido, torna-se um campo político. Ela se ativa quando o olhar é desacelerado, quando se refreia sobre a paisagem, permitindo que o ser das coisas se deixe entrever para além de sua funcionalidade. Trata-se de uma transmutação semântica do verbo ver para olhar: um olhar que já não se orienta por medir, explorar ou capturar, mas que se abre para enxergar, acolher, coabitar e compreender. Por esse caminho, defende Andrade (2002), amparada em Baudelaire, quando demoramos o olhar pelas paisagens e sua composição rizomática, percebemos um mundo para além das

aparências e taxonomias científicas. Com reparo e cuidado, vamos “identificando-o, trazendo dele o diferente, captando sua aura, tornando-o único” (Andrade, 2002, p. 118). Isso significa superar a entificação do mundo, o movimento de ver as coisas em sua utilidade, conforme Heidegger (2002), o que se concretiza quando expandimos nossos horizontes epistêmicos e entendemos que “uma árvore, uma borboleta, uma pedra simplesmente são. São anteriores ao significado que estabelecemos, embora nelas possam ser encontrados diversos significados ou funções que pouco lhes interessam” (Andrade, 2002, p. 116). Esse modo de ver, porém, exige que se desfaça um longo processo de esquecimento ontológico, instaurado por uma visão técnica e utilitária da existência.

O MUNDO TORNADO OBJETO E O ESQUECIMENTO DO SER

As Humanidades, e especialmente a literatura, argumentamos, podem oferecer oportunidades singulares de (re)pensar nossa relação com a natureza. Mais do que enredos estéticos, os mitos e narrativas literárias operam como dispositivos simbólicos que moldam nossa compreensão de mundo. A linguagem, conforme Bate (2001), nos orienta para a narrativa, e esta, por sua vez, revela como nos situamos no tempo, na memória e no espaço que habitamos: “Uma vez que temos linguagem, logo queremos narrativas. Nosso ser está sempre no tempo, e nossa percepção do tempo depende de uma concepção de começos” (Bate, 2001, p. 26). Assim, toda comunidade humana conta, de alguma forma, uma história de origem. É por meio delas que se estrutura o pertencimento, mas também a separação.

Entre essas histórias, é bem conhecido o périplo de Prometeu como paradigma da ambição humana de domar a natureza. Ao roubar o fogo dos deuses, o filho do titã Japeto não apenas principia o caminho pelo domínio técnico, como, também, marca o gesto inaugural de um afastamento: ergue o humano em direção ao céu, desvia-lhe o olhar do chão, e, com isso, rompe o vínculo com a terra. Nas palavras de Bate (2001, p. 27), “o desejo de transcendência, a aspiração a reinos superiores, baseava-se na negação da origem biológica, no afastamento do solo”. Ao caminhar ereto, o humano já não ouve a terra, de modo que sua escuta se perde na verticalização do espírito e no impulso de conquista.

Na mesma linha de raciocínio, Bate (2001) comenta a produção de Ovídio, em cuja obra “Metamorfoses”, ressoando os mitos de Hesíodo, narra a queda da Idade de Ouro da humanidade, associando-a à progressiva artificialização do mundo:

A queda da Idade de Ouro vem com o desmatamento (o pinheiro imponente dá lugar ao machado), com o império (a madeira é transportada para estaleiros e logo outras terras são vislumbradas “pela elevação da ondulação do oceano”), com a construção de cidades, com a guerra, a agricultura, a mineração, a propriedade e o dinheiro (Bate, 2001, p. 28).

Na tradução contemporânea de Ted Hughes, discutida por Bate (2001), a narrativa de Ovídio é profundamente ecologizada, pois o declínio não é apenas moral, mas também ambiental. Gaia, a Mãe Terra, no fim da sucessão mítica, está suja de sangue, e sua voz, outrora em comunhão com a totalidade das coisas, é inaudível. O gesto prometeico, nesse sentido, é simultaneamente de iluminação e de surdez: o progresso nos cega para o que está ao redor e nos ensurdece para o que está abaixo.

Essa cisão ressoa na própria construção da modernidade. Como lembra Bate (2001), a passagem do mito para a história, da imaginação para o dado, da narrativa simbólica para a explicação racional, é constitutiva do que se entende por ser moderno. A modernidade se afirma como ruptura: ela desconfia do simbólico e aposta no factual.

Pouco interessa se histórias mitológicas remontam o primeiro dos dias na terra, tampouco parece pertinente a existência de uma comunidade orgânica em um pretérito distante, uma vez que, no frenesi atual, interessam “coisas mais tangíveis: nomes, datas, invenções, fatos. A demanda por explicações históricas, além de, ou em vez de, explicações míticas, é uma das características da ‘modernidade’” (Bate, 2001, p. 29).

Foucault (1999), ao abordar a transição epistêmica entre o Renascimento e a Idade Clássica, identifica o fim do que chama de “era das semelhanças”, um tempo em que o mundo era lido por meio de analogias, simpatias e correspondências. Nesse período, uma simbologia poética aproximava a humanidade da natureza, de modo que os fenômenos do mundo eram explicados a partir de relações miméticas e contíguas: entre o macrocosmo e o microcosmo, o corpo humano e os astros, as plantas e os órgãos e os órgãos que, em sua fragilidade, refletiam desequilíbrios naturais. A título de exemplo, se estabelecia um paralelismo entre o crescimento de hortaliças e o cabelo humano por uma lógica de similitude, em virtude da qual o mundo estaria tecido por afinidades ocultas, exigindo não apenas análise, mas também atenção sensível e imaginação.

Com o surgimento de um novo regime de saber, pautado na representação e na análise, o cosmos deixa de ser espelho e se torna objeto. O laço simbólico entre o humano e o não humano é, assim, progressivamente dissolvido, e a natureza passa a ser percebida como exterior, silenciosa e manipulável. Heidegger (2002) atribui à filosofia cartesiana o advento de uma demarcação ontológica que legada aos tempos vindouros: o mundo deixa de se apresentar como aquilo que se revela no convívio e na experiência sensível, para tornar-se aquilo que é posto diante do sujeito cognoscente, uma *res extensa* a ser mensurada, calculada e, por fim, explorada. No sistema filosófico do pensador, diz-se que o ser é entificado. Em suas palavras, “é na metafísica de Descartes que o ente é, pela primeira vez, determinado como objectividade do representar, e a verdade como certeza do representar” (Heidegger, 2002, p. 109). Sob essa premissa, em Descartes, encontra-se o ensaio da ciência investigativa posterior, assim como o projeto de colocar-se diante do mundo como sujeito de direitos sobre a realidade cognoscível. Heidegger aprofunda esse ponto ao afirmar que:

[...] se o homem se torna no primeiro e autêntico subjectum, então isto quer dizer que o homem se torna naquele ente no qual todo o ente, no modo do seu ser e da sua verdade, se finda. O homem torna-se centro de referência do ente enquanto tal (Heidegger, 2002, p. 111).

O movimento de entificação do mundo, promovido pela virada cartesiana, constitui, segundo Heidegger (2002), a condição de possibilidade para o modo técnico-moderno de relação com o real. Uma vez reduzida à condição de objeto, a natureza passa a ser percebida como fonte de matéria-prima, à disposição do sujeito humano e de seus projetos. A partir disso, não tarda o aprimoramento da técnica moderna como forma de acelerar o processo de desvelamento do meio natural, isto é, de extirpar do ambiente aquilo que é ocultado à razão humana. A floresta é vista como madeira em potencial; o rio, como força hidráulica; o vento, como energia acumulável; o solo, como território produtivo. Enquanto razão instrumental, portanto, a técnica tem por objetivo desabrigar (*Entbergen*) a natureza. O oculto é trazido à superfície, à luz do esclarecimento, ao mesmo tempo em que é submetido à lógica da exploração, “do explorado ser transformado, do transformado ser armazenado, do armazenado ser novamente distribuído e do distribuído renovadamente ser comutado” (Heidegger, 2007, p. 382).

Por conseguinte, a perda de conexão com a natureza e a instrumentalização do saber atuam diretamente sobre a vida humana. A partir do momento em que o ente é reduzido à sua função, à sua produtividade ou mensurabilidade, também o próprio ser

humano se vê enquadrado sob essa lógica. O corpo torna-se máquina de trabalho; o tempo, unidade de rendimento; a saúde, um índice estatístico. A alienação da natureza caminha lado a lado com o adoecimento dos sujeitos, seja emocional, existencial ou comunitário. Conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 27), “o preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder”. A humanidade, assim, é arrastada por uma racionalidade técnica que lhe prometeu controle, eficiência e progresso, mas que silencia o sentido do estar no mundo.

Em outra via teórica, mas que rumo para o mesmo sentido, Latour (2019) adverte sobre os perigos da técnica valendo-se de um episódio narrado por Plutarco. Na história, Arquimedes havia escrito ao rei Hierão sobre a possibilidade de mover um certo peso com determinada força, declarando, orgulhoso, “que se houvesse outra Terra disponível poderia levá-la” (Latour, 2019, p. 136). A fim de testar a hipótese de seu parente e amigo, Hierão pediu que fosse levado à terra firme um navio de transporte de três mastros da marinha. A operação, que tradicionalmente exigiria o esforço conjunto de muitos homens, foi superada pela matemática: Arquimedes “acionou uma máquina composta por diversas polias, de forma a deslocar o navio fazendo-o deslizar, sem sobressaltos, como se navegasse sobre o mar” (Latour, 2019, p. 136). Nesse episódio, Latour vê mais do que a celebração da inteligência técnica. Ele o utiliza para colocar em questão a dimensão política do tecnicismo. A máquina de Arquimedes desloca massas com precisão e eficácia, mas “inverte não apenas as relações de força como também as relações políticas, oferecendo ao rei um mecanismo real para tornar um homem fisicamente mais forte que uma multidão” (Latour, 2019, p. 137). Em outras palavras, grosso modo, a descoberta matemática, traduzida na geometria e na estatística da máquina, concede às mãos de poucos a possibilidade do controle de muitos, enebriando uma razão desenfreada com a promessa do progresso. Das muitas questões que urgem a partir disso, destacamos uma para os propósitos de nosso trabalho: “como fazer política com meios técnicos que se tornaram comensuráveis com ela, ao mesmo tempo em que é negada qualquer ligação entre atividades absolutamente incomensuráveis” (Latour, 2019, p. 137)?

Essa separação radical entre esferas é um dos fundamentos da crise ecológica. Ao reificar o mundo como fundo manipulável, a racionalidade moderna instaurou um modelo de governança baseado na extração e no controle, silenciando Gaia e convertendo-a em estoque (Heidegger, 2002). O paradoxo é que essa mesma razão, ao se isolar, tornou-se incapaz de escutar os múltiplos sinais do colapso que ajudou a produzir. Superar essa cisão exige mais do que novos aparatos técnicos ou soluções científicas. Demanda uma reinvenção das formas de narrar e perceber o mundo. É nesse horizonte que a literatura, em sua potência simbólica, sensível e conectiva, (re)aparece como um território fértil para uma educação ambiental que seja, ao mesmo tempo, política, estética e afetiva.

LITERATURA COMO PRÁTICA ECOLÓGICA DO SENSÍVEL

Se a urgência contemporânea exige mais do que uma reorganização cognitiva, demandando, também, uma sensibilidade ao cuidado e à atenção dos seres no mundo, é necessário buscar práticas que possibilitem reencantá-lo e restaurar vínculos entre o sensível e o inteligível, entre a experiência e o conhecimento. Nesse horizonte, a literatura emerge como um espaço privilegiado para o cultivo dessa nova postura. Longe de se restringir à ficção ou ao entretenimento, argumentamos que o texto literário pode ser compreendido como uma forma de educação ambiental ampliada, uma vez que convoca afetos, mobiliza o imaginário e permite entrever conexões entre o humano e o não humano, entre o local e o planetário.

Ao operar com linguagens que não se reduzem à lógica instrumental, a literatura propicia o deslocamento de perspectivas, abrindo espaço para vozes, paisagens e temporalidades nem sempre perceptíveis na vida ordinária ou nos discursos vigentes. Ler é, nesse contexto, um exercício de escuta e de descentramento. Entendemos que o texto literário contribui para uma pedagogia do sensível, na qual os saberes não são apenas acumulados, mas experienciados, à medida em que o leitor se abre ao jogo do texto (Iser, 2002) e se deixa levar pela pluralidade semântica das palavras. Trata-se, pois, de um contato distinto com a linguagem, de forma que os significados são antes construídos do que descobertos, o que faz do processo hermenêutico um movimento de abertura ao desconhecido (Larrosa, 2003). Resgata-se, assim, o mistério de que fala Han (2023) tão custoso à clareza dos dados.

Ademais, o texto poético se diz de muitas maneiras, uma vez que sua composição não se deixa levar pelos limites semânticos do dicionário. A língua, uma vez imersa no campo literário, conforme Barthes (2017), faz desvios indisciplinados, inverte relações de poder, atuando, por isso, como uma forma de resistência simbólica. Para tanto, o texto literário convoca o leitor a um momento de pausa na celeridade contemporânea. Reintroduz o tempo lento, a escuta e a alteridade.

Trata-se, assim, de uma prática política, pois, a despeito da ficcionalidade que envolve as narrativas, concede voz a outros seres e propõe novas formas de habitar o mundo, de apreendê-lo sob outros olhares e de imaginar formas de convivência (in)sustentáveis e plurais. Nesse sentido, pensamos que a literatura, ao promover uma simbiose entre ética e estética, narrativa e cuidado, oferece, ao leitor, uma contribuição decisiva à educação ambiental contemporânea. Mais do que transmitir conteúdos sobre a natureza, ela permite experienciar sua presença viva, suas dores e resistências, seus ciclos e silêncios. É a partir dessa escuta sensível que pode emergir um outro tipo de saber, não centrado no domínio, mas na coabitação.

O modo como essas características são transpostas ao texto, contudo, não é moralizante ou edificante. Conforme Candido (1995, p. 175), a literatura é “o sonho acordado das civilizações”, um exercício imaginativo lúcido, a plena luz do dia, que “não corrompe nem edifica”, pois, “trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Ocorre, a partir disso, um efeito humanizador, de maneira indireta, não intencional, pela apresentação de um contrafactual, isto é, através de situações que colocam à prova a quota de humanidade do leitor. A forma artística, segundo ele, sublinha impulsos fundamentais da imaginação humana, “traços que reputamos essenciais” (Candido, 1995, p. 180), como aqueles que inibem o bem viver. Frye (2017, p. 75) defende similar pensamento, na medida em que, para ele, uma narrativa poética “se estende desde as alturas do paraíso imaginativo até as profundezas do inferno imaginativo. A literatura é um apocalipse humano, a revelação do homem a si mesmo”. Por esse motivo, textos, uma vez transpostos ao meio ficcional, não apontam um caminho único, mas a possibilidade de se construir trilhas, muitas vezes, contraditórias, por onde a sensibilidade pode transitar.

Nesse percurso, a literatura “faz girar os saberes”, mas não os fixa, “não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (Barthes, 2017, p. 17). Como são muitas as maneiras de contar histórias, variados também são os conhecimentos que circulam pelo plano ficcional. Mesmo quando as narrativas se estendem para além das fronteiras do real, promovendo diálogos inusitados entre seres inanimados, à revelia do imaginário social, elas o fazem mobilizando poeticamente certos saberes para que se garanta a verossimilhança do enredo. Contudo, defende Barthes (2017, p. 17), “o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo

das coisas — que sabe muito sobre os homens”. Ou seja, em vez de repetir certezas, as narrativas ficcionais, não raras as vezes, trabalham nos “interstícios da ciência” (Barthes, 2017), em sentido conjectural, antecipando experiências, como “alarmes de incêndio” (Löwy, 2005), ou iluminando o dia seguinte com o que preservou durante a noite.

Esse é um dos motivos pelos quais, como propõe Rosenfeld (1973), o texto literário oferece ao leitor “momentos supremos”, isto é, pontos de alta densidade simbólica e afetiva que possibilitam uma experiência singular de inteligência e julgamento. É nesses instantes que a obra literária revela sua força formativa: não por ensinar diretamente, mas por criar um espaço seguro, a um só tempo, estético, simbólico e meditativo, por meio do qual o leitor pode refletir sobre o todo, avaliar os caminhos e, talvez, redesenhar suas próprias relações com o mundo. E ele o faz em segurança, graças à ponderação que a distância contemplativa é capaz de patrocinar. Nas palavras de Frye (2001, p. 87), “as construções da imaginação contam-nos coisas sobre a vida humana que não poderíamos saber de nenhum outro jeito”. Para tanto, porém, à guisa de um gesto deontológico, é preciso abrir-se para o texto, sob pena de esvaziar a potencialidade semântica das palavras. “Não se começa discutindo com o escritor: aceita-se seus postulados”, adverte Frye (2001, p. 2), “e não se reage até que se tenha absorvido tudo quanto ele nos tenha a dizer”. Se uma suspensão do juízo se mostra, por vezes, necessária para que avancemos no conhecimento, evitando os abismos do dogmatismo, pensamos que o mesmo ocorre com a literatura.

O SILÊNCIO DE GAIA EM “A ÁRVORE MAIS SOZINHA DO MUNDO”

Como forma de ilustrar e fortalecer os argumentos até aqui desenvolvidos, recorremos, por fim, à obra “A árvore mais sozinha do mundo” (2024), de Mariana Salomão Carrara. A narrativa entrelaça, de modo singular, o sensível e o político, a estética e a ética, especialmente no que tange à questão ambiental. O enredo orbita a vida de uma família que (sobre)vive do cultivo do tabaco, em uma lavoura no interior da região sul do Brasil. Carlos, o pai, descendente de pomeranos — imigrantes oriundos da antiga região da Pomerânia, que integraram a leva de colonos instalados na então colônia de Santo Ângelo, no Rio Grande do Sul, em 1857 (Dreher, 2024) —, transmitiu a seus pares os saberes herdados de gerações anteriores para a agricultura, uma vez que “já tinha mão para as plantações desde pequeno, mexia na terra como se fosse óbvia” (Carrara, 2024, p. 58). Ao longo das páginas, torna-se evidente que todas as personagens se envolvem no cultivo, sobretudo do tabaco, enquanto as hortaliças, os cuidados com a casa e os momentos de descanso ou convívio se distribuem nos intervalos permitidos pela rotina da fumicultura.

Um dos elementos narrativos de maior destaque na obra reside na escolha dos narradores. A história não é contada pelos membros da família, mas por objetos da casa e do entorno, a saber, uma árvore, um espelho português, herança, também, de Carlos, uma Rural e uma capa de proteção química. Esse recurso estético revela, de maneira sensível e simbólica, o esvaziamento da experiência subjetiva dos humanos. Isso porque são os objetos, narradores autodiegéticos, que falam pelas pessoas da casa, embora não se comuniquem com outros que compartilham da mesma função. A família, na medida em que vive “o tempo do tabaco” (Carrara, 2024, p. 24) e capturada por um regime de exaustão, perde a própria voz. Sua existência parece se reduzir à lógica da técnica, à produtividade, à repetição automática da sobrevivência.

Nesse coral narrativo polifônico, a árvore ocupa um lugar central. Solitária, permanece no mesmo lugar desde a infância da família, como uma testemunha muda e compassiva. Ela narra, mas não é ouvida. Como Gaia, sua voz é ignorada não por ausência

de linguagem, mas por desatenção sistêmica. Seu olhar não julga nem denuncia com violência. Ele acompanha, partilha afetos, observa com empatia o desenrolar da vida ao redor. A título de exemplo, logo nas primeiras páginas, quando as meninas, Alice e Maria, repousam à sua sombra com o irmão pequeno, Pedro, a árvore afirma, em tom contemplativo: “é raro que eu seja uma árvore útil, então é bom destacar cada júbilo” (Carrara, 2024, p. 15).

Há, na árvore, uma escuta ativa, um cuidado silencioso que a distingue dos demais objetos narradores. Ela se compadece com o estado debilitado de Carlos, enfraquecido pelos efeitos colaterais dos agrotóxicos, “cada dia mais lento”, de forma que seu medo “é um dia ficar imóvel como eu” (Carrara, 2024, p. 20). Também partilha das dores de Maria, a filha do meio, que trabalha na lavoura no contraturno da escola. A menina sofre com o peso da torpilha e o sol escaldante, de modo que a capa pouco tem a oferecer em termos de proteção: “A mochila de remédio é muito pesada, coitada da Maria” (Carrara, 2024, p. 18).

A escolha de Carrara em conceder voz aos não humanos desloca o centro da narrativa e reconfigura o campo sensível do leitor. No caso da árvore, ainda que silenciosa aos olhos das personagens, a autora amplia os contornos da experiência literária, convidando à escuta de outras formas de vida, à observação de outras temporalidades e à contemplação de outras linguagens que coexistem com a humana. Trata-se, pois, de uma operação simbólica que sintoniza com a proposta de uma educação ambiental ampliada, como defendemos ao longo deste texto. Essa forma de narrar promove o descentramento epistêmico, retirando o humano da posição de sujeito absoluto e recolocando-o em relação com o mundo. É, portanto, uma pedagogia do sensível que se efetiva pela literatura.

Cada narrador, vale destacar, apresenta traços distintivos que o tornam único, apesar de sua aparente simplicidade no mundo ordinário do leitor. Seja o um espelho português, uma velha Rural ou uma árvore, todos são portadores de uma voz própria, de uma subjetividade tornada possível pelo efeito lírico da imaginação. São revestidos de uma aura, no sentido benjaminiano: “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (Benjamin, 1987, p. 170). Em outras palavras, os objetos escapam à lógica da reproduzibilidade técnica justamente por se inserirem numa rede de afetos, memórias e experiências que os tornam insubstituíveis. A Rural, por exemplo, participou de muitos momentos decisivos da vida da família, como quando levou Guerlinda às pressas para o hospital para dar à luz Pedro:

[...] pulo todos pra dentro de mim o Carlos que só me dirigia bem devagrar tentou me bolar na maior velocidade do mundo e pisava e eu pensando Meu Deus não vou dar conta daí, mas é o que dizem quem corre por vontade não se cansa, e os buraco na terá o pneu batendo a lataria estalando a Guerlinda gritando que não poderia pular desse jeito aquela dor no grito dela a água da bariga no chão as guria apinha na caçamba metendo os braço pra dentro da janela sem saber direito se ajudavam a olhar os buraco na terá ou a abanar a mãe [...] (Carrara, 2024, p. 43-44).

O espelho, por sua vez, de origem lusitana, talvez represente um dos bens materiais de maior valor da casa, além do veículo. Enquanto narrador, registra os fatos assim como sua superfície de vidro reflete aqueles que por ela passam. Apesar disso, não está isento de juízos. São frequentes os comentários sobre o estado de espírito dos familiares: “O Carlos ainda absorto no transbordamento dos olhos, talvez a culpa seja minha, ele não estava pronto para se ver assim no meu reflexo, mas eu estou aqui para a verdade dos factos, nada mais e nada menos” (Carrara, 2024, p. 34).

Cada um dos objetos se apresenta, assim, como mais do que um mero instrumento, uma vez que sua presença é carregada de uma densidade simbólica. A exceção recai sobre a capa de proteção, que já nasce dentro da lógica da função técnica e da descartabilidade. Seu papel na narrativa é mais restrito, menos afetivo, o que reflete certos limites da técnica quando desvinculada de qualquer laço com o mundo sensível.

Das muitas leituras que a obra suscita, enfatizamos, porém, a perspectiva distinta da árvore. A ausência de um nome faz pensar em dois motivos. Por um lado, reforça seu isolamento simbólico, sua condição de anonimato e apagamento perante a lógica do Antropoceno. Ser a árvore mais sozinha do mundo não se limita a uma condição geográfica ou biológica. É verdade que não há outras árvores ao redor da casa, tampouco na vegetação rasteira que compõe a lavoura. O isolamento da narradora, porém, pode ser uma metáfora para a relação entre o ser humano e a natureza, em que a segunda está presente, resiste, mas permanece invisibilizada, inaudita, pelo primeiro.

A árvore, embora calada no plano da escuta humana, apresenta uma voz afetiva, mas melancólica, acessível por meio da contemplação estética do leitor. Em um de seus monólogos, ela expressa a ausência de contato: "fico esperando um peso no meu balancinho, ninguém vem" (Carrara, 2024, p. 20), revelando tanto a espera física por interação quanto uma ânsia mais profunda de presença. No momento do nascimento de Pedro, citado acima, seu sofrimento com a ausência temporária da família é agudo: "[...] mesmo que três dias não sejam nada no tempo das árvores, aqueles me custaram tanto" (Carrara, 2024, p. 40). A árvore mede o tempo de forma distinta, mas sente a dor do abandono e o esgarçamento dos vínculos.

Destacamos, por fim, a dimensão sensorial e comunicativa da natureza que os humanos frequentemente ignoram. Em certo ponto da obra, a árvore declara que, embora eles acreditem "que não sentimos cheiro, [...] a gente sente" (Carrara, 2024, p. 106), de modo que, se estivesse em comunhão de seus pares, em uma floresta, "sentiria o cheiro que elas me mandariam toda vez que um besouro começasse a mastigar as folhas, e ameaçasse deitar seu entojado de larvas nas nossas estrias" (Carrara, 2024, p. 106). É nesses fragmentos espaçados ao longo da obra que ela, mais do que os outros narradores, sustenta discretamente a existência de uma inteligência singular, vegetal, uma forma de linguagem sensível que é constantemente desconsiderada. Mais do que o espelho, a Rural ou a capa de proteção, a árvore deseja ser ouvida. Há em sua fala um manifesto silencioso, mas insistente, por reconhecimento, como quando, enfim, ela anuncia: "as pessoas não sabem da nossa voz, porque gritamos numa frequência que não lhes interessa" (Carrara, 2024, p. 115).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, propomos que a palavra poética pode aproximar o ser humano de experiências epistêmicas que escapam a outras formas discursivas tradicionais. No contexto do Antropoceno, marcado por uma intervenção humana desmedida e pela fragilização dos vínculos entre humanidade e natureza, a literatura se apresenta como espaço de escuta e reencantamento. A modernidade nos legou formas unilaterais de interpretar o mundo, sustentadas por narrativas fossilizadas, isoladas e centradas no humano como medida de todas as coisas. Por consequência, nos habituamos a uma epistemologia excludente, em virtude da qual a alteridade perde sua aspereza porque foi assimilada por um projeto de subjugação. Ao longo do texto, procuramos mostrar como a ausência do Outro implica um empobrecimento não só da natureza, mas também das próprias possibilidades de experiência e de conhecimento. Nesse sentido, "A Árvore Mais Sozinha do Mundo", ao dar voz àquilo que é silenciado, propõe um olhar fenomenológico

renovado ao mundo. A árvore, em sua solitária existência, convoca o ser humano a uma escuta atenta e empática, na qual o vínculo com o não humano se refaz. Escutá-la é sentir Gaia, e essa escuta, livre das limitações das narrativas antropocêntricas, nos desafia a expandir horizontes à medida em que avaliamos, da posição segura tornada possível pela leitura, o peso de nossas ações no mundo. Nesse movimento, reside um gesto inaugural de educação ambiental, aquele que nos convida a descer do centro e reaprender a coexistir, reconhecendo a dignidade ontológica de todos os seres, humanos e não humanos, como interdependentes na teia da vida.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ANDRADE, R. de. **Fotografia e antropologia**. 1. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- BARTHES, R. **A aula**. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.
- BATE, J. **The song of the Earth**. 2. ed. London: Picador, 2001.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 165-196.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARRARA, M. S. **A árvore mais sozinha do mundo**. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2024.
- DESCOLA, P. **Outras naturezas, outras culturas**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- DREHER, M. N. **Breve história das imigrações alemãs para o Brasil**. São Leopoldo: Oikos, 2024.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FRYE, N. **A imaginação educada**. 1. ed. São Paulo: Vide, 2017.
- GUATTARI, F. **As três ecologias**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1990.
- HAN, B. **A crise da narração**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.
- HARAWAY, D. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. **ClimaCom – Vulnerabilidade** [Online], Campinas, n. 5, 2016. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/antropoceno-capitaloceno-plantationoceno-chthuluceno-fazendo-parentes/>. Acesso em 22 abr. 2025.

HEIDEGGER, M. A questão da técnica. **Scientia Studia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-398, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-31662007000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/QQFQSSqx77FqjnxGrNBHDhD/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

HEIDEGGER, M. **Caminhos da Floresta**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

ISER, W. O jogo do texto. In: JAUSS, H. R. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. México: FCE, 2003.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

LÖWY, M. **Aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de História”**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ONU. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. As Nações Unidas do Brasil, 2025. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 25 jan. 2025.

ROSENFELD, A. Literatura e personagem. In: CANDIDO, A et al. **A personagem de ficção**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 9-51.


SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**, n. 79, p. 71-94, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2025.


BIOAÇÃO: PROMOVENDO DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.


Lucas Vinicius Faustino, Helouísa Oliveira Rocha, Danielle Peretti

Resumo: A divulgação científica no Brasil promove a alfabetização científica e a tomada de decisões pela sociedade. O programa de extensão universitária BioAção exemplifica essa conexão adaptando conhecimentos científicos de forma acessível e interativa, especialmente através de exposições e atividades práticas. Em 2023, o BioAção atendeu 1.804 pessoas em diversas cidades, oferecendo experiências educativas com modelos didáticos, coleções zoológicas e microscópios. As atividades destacaram a necessidade de inclusão de pessoas com deficiência, especialmente após a visita de alunos da Associação dos Deficientes Visuais de Mossoró. A interação com esse público motivou reflexões sobre a criação de materiais mais acessíveis para tornar o aprendizado científico inclusivo. Além de despertar o interesse pela ciência, o BioAção fortalece a relação entre universidade e comunidade, contribuindo para a conscientização socioambiental. A colaboração com uma empresa de consultoria ambiental possibilitou levar o conhecimento científico a crianças de cidades do interior, ampliando o impacto do projeto.

Palavras-chave: Extensão universitária. Alfabetização científica. Exposições itinerantes.

L. V. Faustino () Faculdade de Ciências da Saúde /Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
Mossoró, RN, Brasil.
e-mail: proflucasfaustino@gmail.com

H. O. Rocha (). Faculdade de Ciências Exatas e Naturais / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, RN, Brasil.

D. Peretti (). Faculdade de Ciências Exatas e Naturais / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, RN, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A divulgação científica no contexto brasileiro é importante para promover a alfabetização científica e permitir a tomada de decisões informadas entre a população, favorecendo uma sociedade mais democrática (Campani, 2023), além de incentivar o engajamento entre as universidades e a sociedade (Prado, Andrade & Santos, 2024). Esse processo contribui para a popularização da ciência e promove um maior engajamento sobre temas relevantes para o desenvolvimento social e ambiental (Amaral et al., 2022.; Bueno; Korres, 2024).

Historicamente, a divulgação científica foi facilitada pela invenção da máquina de imprensa no século XV, com a reprodução de obras, incluindo traduções de textos em árabe e hebraico, abrindo caminho para a ciência moderna (Alpert, 2023; Simon 2022). A divulgação científica surgiu como um meio de conectar a academia e a sociedade, traduzindo o conhecimento científico em linguagem e conteúdo acessíveis ao público (Amaral et al., 2022), como uma resposta aos movimentos anticientíficos e à criação intencional de desinformação (Mansur *et al.*, 2021).

A alfabetização científica, por sua vez, é a capacidade de compreender, avaliar e aplicar o conhecimento científico na vida cotidiana, o que é crucial para a tomada de decisões informadas em vários contextos, incluindo política e educação (Tsoumanis *et al.*, 2024; Kotsis, 2024). Nesse sentido, a ciência cidadã pode contribuir para o desenvolvimento da alfabetização científica, propiciando a participação das pessoas em pesquisas e/ou atividades voltadas à ciência (Martins; Cabral, 2021).

Projetos de extensão universitária se conectam com a ciência cidadã ao incentivar a participação ativa na disseminação do conhecimento científico e desenvolvimento de criticidade sobre problemas socioambientais (Green; Medina-Jerez, 2012). Ações extensionistas que desenvolvem a alfabetização científica a partir da ciência cidadã podem promover a conscientização sobre questões relacionadas ao clima, à importância da biodiversidade e as consequências de sua perda, e à saúde humana (Pessoa *et al.*, 2024; Hokayem, Jin, 2019).

A crescente degradação dos ecossistemas e a perda acelerada da biodiversidade ressaltam a urgência de ações para promover a sustentabilidade e conscientizar a sociedade sobre problemas como mudanças climáticas e escassez de recursos naturais. Nesse contexto, a educação ambiental emerge como uma ferramenta fundamental, capacitando indivíduos a compreender esses desafios e a adotar atitudes responsáveis (Loiola *et al.*, 2024).

A biologia desempenha um papel crucial no desenvolvimento do bem-estar social, ambiental e econômico ao melhorar a agricultura, a saúde pública e a gestão de recursos, promovendo, em última instância, o desenvolvimento sustentável e manutenção da biodiversidade (Hopcroft, 2022; Jefferson, 2007). Integrar áreas como zoologia, botânica, anatomia, microbiologia e paleontologia de maneira interdisciplinar capacita o público a abordar problemas complexos, como mudanças climáticas e questões sociais combinando conhecimentos de diferentes áreas das ciências biológicas (McKim; Marzolino, 2023).

Iniciativas de educação ambiental, como o BioAção, desempenham um papel crucial na incorporação de questões ambientais ao currículo escolar e em projetos comunitários, fomentando o engajamento social e a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a proteção da natureza (Amin; Nath, 2023). Programas como o BioAção ilustram essa interação ao oferecer experiências científicas acessíveis que incentivam a construção de conhecimentos críticos e colaborativos, além de fomentar transformações sociais positivas (Oliveira, 2024).

Este trabalho tem como objetivo analisar o impacto do programa BioAção na promoção da alfabetização científica, sensibilização ambiental e inclusão social, por meio de atividades práticas e acessíveis de divulgação científica realizadas em diferentes municípios do Rio Grande do Norte. Ao explorar a contribuição do BioAção, o trabalho fornece subsídios para a ampliação de práticas similares, destacando o impacto positivo da extensão universitária e da divulgação científica na formação de uma sociedade mais informada e comprometida com as questões ambientais (Ordoñez; Marina, 2019).

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Analisar como o programa de extensão BioAção promove a divulgação científica e a conscientização ambiental no Rio Grande do Norte, com foco na inclusão e na acessibilidade.

Objetivos Específicos:

1. Relatar a evolução histórica do programa BioAção desde sua criação.
2. Identificar o impacto social e educacional das ações extensionistas realizadas em diferentes municípios.
3. Discutir as adaptações feitas para inclusão de públicos com deficiência.
4. Refletir sobre o papel da extensão universitária na democratização do conhecimento científico.
5. Mapear os resultados quantitativos (número de participantes e eventos) e qualitativos (interações e percepções).

METODOLOGIA

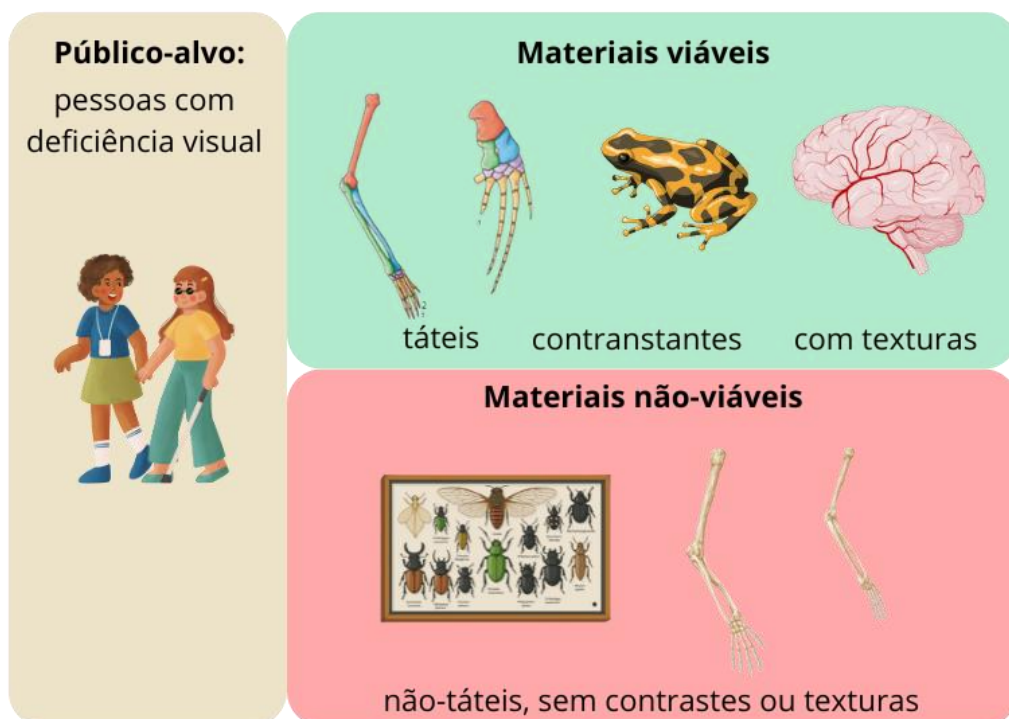
O Surgimento e a Evolução do Programa BioAção

O Biologia em Ação (BioAção) surgiu em 2018 pela necessidade de tornar o conhecimento científico mais acessível ao público externo no Rio Grande do Norte, utilizando materiais e recursos didáticos interativos para realizar uma transposição didática de assuntos que, muitas vezes, ficavam restritos ao meio acadêmico (Ferreira *et al.*, 2023). As ações acontecem de maneira colaborativa entre os membros discentes e docentes, além de membros externos, viabilizando conversas com os visitantes a fim de despertar o interesse e a curiosidade do público em relação às áreas da biologia, como zoologia, botânica, anatomia, microbiologia e paleontologia. Ao longo do tempo, o projeto se expandiu, atendendo um público cada vez maior e mais diversificado.

Antes de cada evento, os materiais passam por um processo de triagem e seleção cuidadoso para garantir sua qualidade e adequação ao público específico de cada ação, preconizando abordagens que garantam adequação do conteúdo ao público atendido (Machado; Modesto; Roitberg, 2021). Em um grupo composto por pessoas com deficiência visual (FIGURA 1), por exemplo, busca-se pela seleção de materiais que sejam possíveis de manusear, que emitam sons, possuam texturas, e com cores que contrastem entre si quando se há a presença de pessoas com baixa-visão, afim de assegurar a interação do público com o material a partir de outros sentidos (Valverde; Oliveira, 2022).

Essa preparação assegura que os recursos selecionados atendam às expectativas e necessidades dos visitantes e proporcionem uma experiência educativa de qualidade. A flexibilidade na organização das exposições somado ao foco na interação direta dos participantes com o material fortalecem o impacto das atividades, facilitando a compreensão dos conteúdos científicos de forma leve e envolvente (Rita; Alievi, 2025). Assim, o BioAção oferece uma experiência dinâmica e interativa, adaptada às necessidades e interesses de diferentes públicos.

Figura 1 – exemplo de um processo de seleção de material a partir das especificidades do público-alvo.



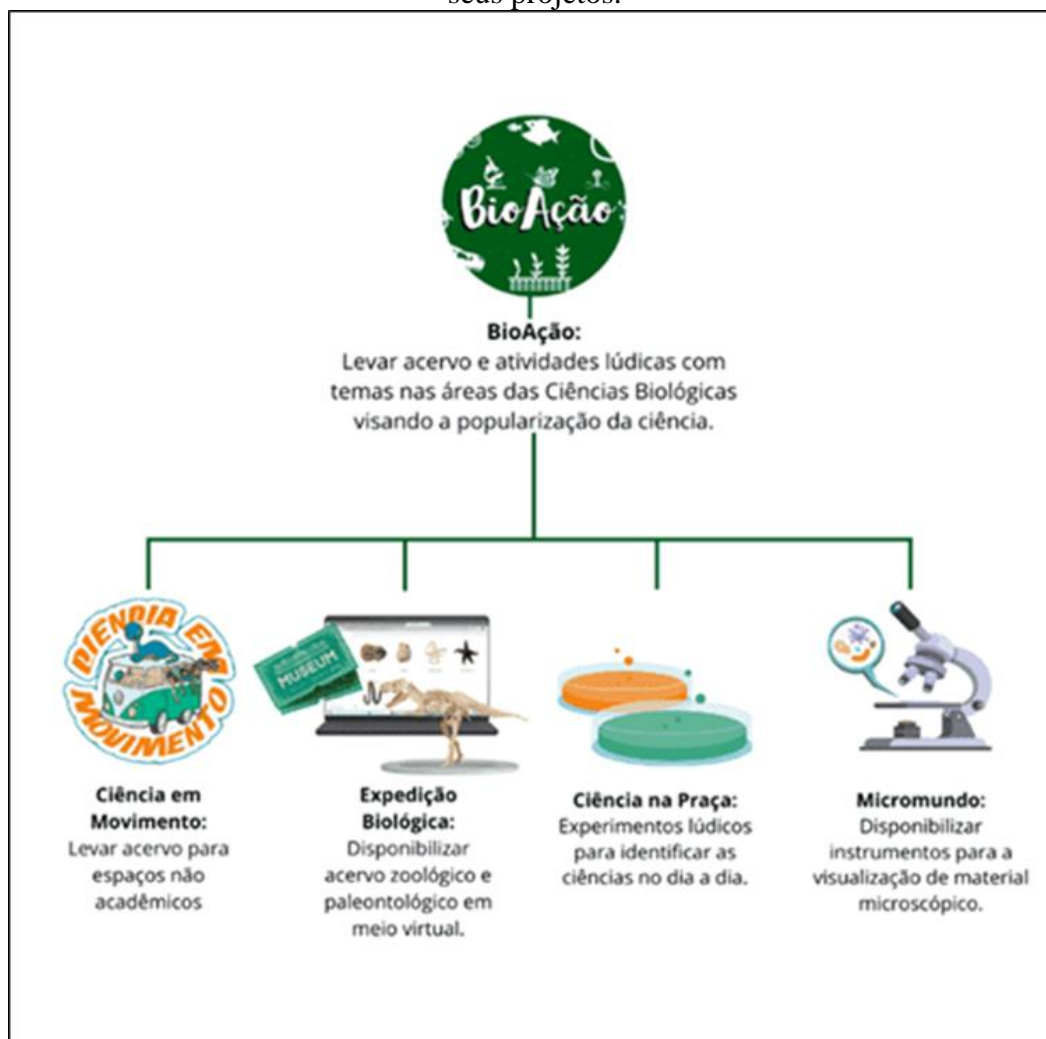
Fonte: produzido pelos autores, 2025.

Em 2023, o projeto alcançou um novo patamar ao ser consolidado como programa de extensão universitária, fortalecendo sua atuação como divulgadora científica na comunidade. Atualmente, o Biologia em Ação abarca projetos que trabalham de maneira articulada na realização de ações que promovem a ciência cidadã, alfabetização e divulgação científica. Dentro do programa extensionista estão projetos “Ciência em Movimento”, “Ciência na Praça”, “Micromundo” e “Expedição Biológica: uma viagem ao museu virtual de Ciências Biológicas” (FIGURA 2).

O projeto Ciência em Movimento tem como principal objetivo ampliar o acesso ao conhecimento científico por meio da itinerância de um acervo didático, levando materiais biológicos, modelos anatômicos, painéis e outros recursos pedagógicos a espaços não acadêmicos. Essa ação busca despertar o interesse pela ciência em diferentes públicos, especialmente em comunidades com pouco acesso a museus ou centros de ciência. Essa proposta torna-se ainda mais relevante ao se considerar que as opiniões públicas sobre a vida selvagem, urbana e a conservação das espécies são influenciadas por fatores não científicos, como histórias socioculturais, valores e identidades (Heize, 2016), o que reforça a importância de ações educativas que levem em conta o contexto e o imaginário coletivo das populações envolvidas.

A Expedição Biológica representa uma iniciativa de divulgação científica acessível ao disponibilizar acervos zoológicos e paleontológicos em formato digital. Destinado a estudantes, pesquisadores, professores da educação básica e superior, além da comunidade em geral, o projeto favorece a disseminação do conhecimento de maneira virtual, especialmente para públicos que vivem em regiões distantes de centros científicos ou que não possuem recursos para se locomover até museus físicos. Essa é uma contribuição científica importante, pois o método melhora a acessibilidade ao contornar barreiras como o manuseio de alguns objetos valiosos e/ou o estado frágil de outros, que muitas vezes impedem que esse tipo de patrimônio cultural seja transportado e exposto a um público mais amplo (Steuri *et al.*, 2023).

Figura 2 - Representação esquemática do programa Biologia em Ação e cada um de seus projetos.



Fonte: produzido pelos autores, 2024.

O projeto **Ciência na Praça** visa aproximar a população da ciência por meio de experimentos lúdicos e interativos que evidenciam a presença das ciências naturais no cotidiano. Realizado em espaços públicos, como praças e escolas, o projeto estimula a curiosidade e o pensamento científico ao demonstrar fenômenos físicos, químicos e biológicos de maneira simples, atrativa e compreensível. Busca-se, nesta abordagem, a inserção do conhecimento disciplinar em uma realidade plena de vivências, incluindo

aspectos e questões presentes na sociedade e no cotidiano, tornando o aprendizado mais significativo e conectado à vida real (Kato; Kawasaki, 2011).

O projeto *Micromundo* tem como foco a introdução do universo microscópico ao público não especializado, por meio da disponibilização de instrumentos ópticos, como microscópios e lupas, para a observação de materiais biológicos. Com a orientação dos colaboradores do projeto, os participantes podem visualizar células, microrganismos, estruturas vegetais e animais, despertando o interesse pela ciência e promovendo o entendimento da complexidade da vida invisível a olho nu. Seu uso como ferramenta de ensino vai além da simples observação e permite aos alunos compreender conceitos abstratos e complexos de forma clara e visual (Rangekl *et al.*, 2024).

Na edição de 2023, o projeto foi realizado em diversos locais, como o Partage Shopping Mossoró, o Parque Ecológico Professor Maurício de Oliveira, os Seminários de Ambientação Acadêmica da UERN, o Projeto Viva Rio Branco, além de feiras científicas e visitas a escolas.

O acervo do programa inclui espécimes zoológicas conservadas em via seca (FIGURA 3A) e úmida (FIGURA 3B), além de modelos didáticos em biscuit (FIGURA 3C) confeccionados pelos próprios extensionistas. Essas coleções permitem discussões mais atrativas e melhoram a compreensão do público atendido (Sari *et al.*, 2023), fornecendo exemplos e referências concretas (Fahmi, Arifin; Dharmono, 2019). Além disso, a manipulação dos materiais didáticos pode ser utilizada como uma forma de inclusão, pois quando confeccionados com esse propósito, auxiliam pessoas com necessidades específicas no entendimento do conteúdo proporcionando experiências de aprendizagem equitativas para estudantes com deficiências (Dewi; Sudana; Muslim, 2022).

Para enriquecer a experiência do público infantojuvenil, foram disponibilizados brinquedos montessorianos (FIGURA 3D) construídos a partir de materiais naturais, como madeiras. Esse recurso incentiva as crianças a se envolverem ativamente em seu processo de aprendizagem, levando a uma sensação de bem-estar (Gorris, 2013) enquanto realizam a exploração do material e a desenvolvem criatividade (Zahra; Yuke, 2020). Além disso, desenhos para colorir (FIGURA 3E e 3F), garrafas sensoriais e jogos educativos sobre o sistema solar e zoologia foram disponibilizados, tais materiais colaboram com um bom desenvolvimento cognitivo e são importantes para as necessidades psicológicas de crianças (Wulandari, 2023).

Figura 3 – Ilustração com os materiais didático que o programa BioAção possui.



Fonte: Produzido pelos autores, 2024.

Descrição das Ações Realizadas

Em 2023, o programa Biologia em Ação atendeu um público de 1804 pessoas (TABELA 1), estando presentes em diversos eventos, tanto na cidade de Mossoró, com os 50 anos da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), o Seminário de Ambientação Acadêmica (SAMBA), o Viva Rio Branco, o UniverCidades, escolas particulares e públicas em diversas Feiras de Ciências, bem como atendendo em cidades do interior como Upanema, Lagoa Nova e Currais Novos.

Dentre as atividades, destacam-se duas pela diversidade de público e pelo número de visitantes (309), especialmente a realizada no Partage Shopping Mossoró, em comemoração aos 50 anos da PROEX. Durante um dos dias, a equipe teve a visita de alunos da Associação dos Deficientes Visuais de Mossoró (ADVM), cuja experiência foi motivadora e levou à reflexão sobre a criação de materiais mais inclusivos, especialmente na área de zoologia que, apesar da quantidade satisfatória de espécimes, não são palpáveis. O atendimento em Lagoa Nova e Currais Novos também foi bastante satisfatório; em parceria com a Biogestec Consultoria Ambiental, o BioAção alcançou mais de 380 crianças, proporcionando a muitos o primeiro contato com materiais de divulgação científica.

A presença do BioAção em instituições de ensino e comunidades tem se mostrado essencial para aproximar ciência e sociedade, proporcionando experiências educativas que vão além da sala de aula. Em escolas públicas, onde muitas vezes faltam recursos

didáticos, o programa oferece acesso a materiais científicos, como microscópios, coleções zoológicas e modelos interativos, promovendo uma aprendizagem prática e envolvente (Alves; Lima, 2023). Essas atividades despertam no público interesse pela ciência, incentivando a curiosidade e contribuindo para um aprendizado mais significativo (Junior et al., 2023).

Tabela 1 – Descrição dos eventos que o programa já participou, suas respectivas datas, número de visitantes e locais.

Evento	Data	NV	Cidade
SAMBA 2023.1	10/05/2023	85	Mossoró
50 Anos da PROEX - Partage Shopping	13 a 16/06/23	309	Mossoró
Escola Estadual Dr. Lavoisier Maia	23/06/2023	92	Mossoró
Viva UERN Rio Branco	30/07/2023	57	Mossoró
Escola Estadual Raimundo Gurgel	02/08/2023	150	Mossoró
Escola Ev. Prof. José Inácio da Costa	04/08/2023	130	Upanema
Biogestec + Escola Dom José Delgado	21/09/2023	273	Lagoa Nova
Biogestec + Escola São Luiz	22/09/2023	45	Lagoa Nova
Biogestec + Escola M. Cipriano Lopes	22/09/2023	71	Currais Novos
SAMBA 2023.2	26/09/2023	38	Mossoró
Escola Estadual Diram Ramos do Amaral	04/10/2023	254	Mossoró
Colégio Pequeno Príncipe	05/10/2023	107	Mossoró
Instituto Educare	09/10/2023	124	Mossoró
Viva UERN Rio Branco	29/10/2023	14	Mossoró
Assembleia do Clima FAFIC/UERN	07/12/2023	22	Mossoró
UERN no Parque	09/12/2023	33	Mossoró
Total		1804	

Fonte: Elaborada pelos autores.

Além disso, as ações do programa geram engajamento nas comunidades, fortalecendo o vínculo entre universidade e sociedade. A participação em eventos como Viva Rio Branco e feiras de ciências por parte de projetos extensionistas voltados à educação ambiental permite uma maior mobilização social, sensibilizando o público para questões ambientais e científicas (Pelacani *et al.*, 2021). A colaboração com instituições como a Biogestec Consultoria Ambiental possibilitou levar conhecimento científico a mais de 380 crianças em cidades do interior, ampliando o alcance do projeto. A interação com públicos diversificados, incluindo a Associação dos Deficientes Visuais de Mossoró (ADVM).

Desafios e adaptações

Durante a execução do projeto BioAção, a visita da Associação dos Deficientes Visuais de Mossoró (ADVM) no Partage Shopping, trouxe reflexões importantes sobre

inclusão. A presença de um torso desmontável, um esqueleto em resina e materiais de biscuit possibilitaram a interação direta do público com o material em áreas como anatomia, zoologia e botânica, tornando o aprendizado mais envolvente a partir do manuseio do objeto de estudo (Valverde; Oliveira, 2022). Entretanto, a falta de modelos didáticos adaptados dificultou a interação plena desse grupo nas dinâmicas com alguns dos espécimes zoológicos, que estavam disponíveis apenas em caixas entomológicas e potes com conteúdo de fixação líquido, além de experiências práticas do Ciência na Praça inviáveis, tornando parte do atendimento inacessível.

Essa situação destacou a necessidade de desenvolver recursos mais inclusivos que assegurem o direito de todos ao conhecimento científico e à sensibilização ambiental (Pereira et al., 2022). Assim, o BioAção dissemina conhecimento, além de promover a transformação social, fortalecendo uma cultura científica e contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados (Albuquerque; Santos; Maia, 2021).

Para enfrentar esses desafios, foi realizada uma oficina de construção de modelos didáticos em biscuit, focada na criação de mais recursos acessíveis. Essa capacitação possibilitou o desenvolvimento de materiais adaptados para as atividades do projeto, contribuindo para um ambiente mais acolhedor e inclusivo (Walter et al., 2024). Nesse contexto, melhorias são essenciais para as futuras atividades do BioAção, investindo na formação contínua da equipe em práticas inclusivas, haja vista que a alfabetização científica deve ser uma prioridade em todas as etapas do planejamento e execução dos projetos (Bicalho; Farias; Arrais, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o acesso à informação e ao conhecimento científico é fundamental para o avanço social, econômico e tecnológico de qualquer sociedade. Iniciativas de divulgação científica, como o BioAção, são essenciais para tornar o conhecimento mais acessível, permitindo que diversos públicos tenham contato com a ciência de maneira prática e envolvente. Nesse contexto, a extensão universitária se destaca como uma ferramenta indispensável para essa difusão, aproximando a academia da comunidade e contribuindo para o desenvolvimento sociocultural e regional. Além disso, essa interação proporciona uma formação mais ampla para os estudantes universitários, conectando-os com as necessidades locais e reforçando seu papel na construção de uma sociedade mais informada e consciente.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, R.; SANTOS, M.; MAIA, R.. Estratégias para Educação Ambiental sobre o ecossistema manguezal na Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 16, n. 5, p. 115-133, 2021.
- ALVES, L. C.; LIMA, R. A. As coleções botânicas como material didático para o processo de ensino-aprendizagem no ensino médio. **Revista Valore**, v. 8, 2023.
- AMARAL, C. M. S.; ASSMANN, A. B.; LOBATO, E. D. L.; MAGALHÃES, L. F.; BRANDÃO, C. F. C.; PAULA, O. R. de. Divulgação e popularização da ciência em educação física e esporte. **Revista Conexão UEPG**, n. 18, p. 6, 2022.
- AMIN, R.; NATH, H.. Environmental Justice and Education: Bridging the Gap between Ecology, Equity, and Access. **Journal of Advanced Zoology**, v. 44, 2023.

BICALHO, F. da S.; FARIAS, L. K. de S.; ARRAIS, T. N. B. Alfabetização Científica e Ambiental: Práticas Educativas para os Desafios Contemporâneos. *Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino*, v. 1, n. 21, 2024.

BUENO, B. A.; KORRES, A. M. N.. Traditional media and social media for scientific knowledge and environmental education dissemination. *Delos: Desarrollo Local Sostenible*, [S.L.], v. 17, n. 54, p. 1-17, 4 abr. 2024. South Florida Publishing LLC.
<http://dx.doi.org/10.55905/rdelosv17.n54-007>.

CAMPANI, D.. Scientific Dissemination Practices in Basic Education: Reflections on a Brazilian Experience in a Public Technical School. *SFU Educational Review*, v. 15, n. 1, 2023.

MACHADO, R.; MODESTO, F. de B. F.; ROITBERG, N. W. Museu em movimento: um programa itinerante do Museu de Ciências da Terra. *ACTIO: Docência em Ciências*, v. 6, n. 2, p. 1-24, 2021.

DEWI, I. P.; SUDANA, D.; MUSLIM, A. B.. Exploring EIL on novice teachers: the inclusion of local culture-based teaching materials. *Journal of English Language Studies*, v. 7, n. 1, p. 60-77, 2022.

FAHMI, F.; YUDI, F. A.; DHARMONO, D. Pengembangan bahan ajar pengayaan konsep keanekaragaman hayati SMP Kelas VII berbasis penelitian keanekaragaman jenis Mollusca di perairan Desa Batanjung, Kecamatan Kapuas Kuala, Kabupaten Kapuas. 2019.

FERREIRA, M. *et al.* Ficção científica na transposição didática do conceito de Entropia: a última pergunta de Isaac Asimov. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 45, p. e20230254, 2023.

GORRIS, T. et al. **Fomentado la autonomía académica con material montessori en niños de primero de básica**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. Quito: USFQ, 2013.

HEISE, U. K. Imagining extinction: The cultural meanings of endangered species. In: **Imagining Extinction**. University of Chicago Press, 2016.

STEURI, N. *et al.* Virtual Reality applications for visualization of 6000-year-old Neolithic graves from Lenzburg (Switzerland). **Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage**, v. 30, p. e00283, 2023.

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & educação**, v. 17, n. 01, p. 35-50, 2011.

HOKAYEM, H.; JIN, H.. Enhancing environmental literacy in k-12 science classrooms. **EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, v. 15, n. 6, p. em1708, 2019.

HOPCROFT, R. L. *et al.* Evolution, biology, and society. In: **Handbook of Sociological Science**. Edward Elgar Publishing, 2022. p. 232-249.

JEFFERSON, R.. Science as social enterprise: the CAMBIA bioS initiative. **Innovations: Technology, Governance, Globalization**, v. 1, n. 4, p. 13-44, 2006.

JORDAN, M., A.. (2023). **The Renaissance of Science**. 379-429. doi: 10.1093/oso/9780192886699.003.0010

JÚNIOR, J. F. C. *et al.* Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, p. 51-68, 2023.

KOTSIS, K. T. Scientific Literacy is A Valuable Tool for Modern Politicians A Comprehensive Analysis. **Journal on Political Sciences & International Relations. SRC/JPSIR-110. DOI: doi.org/10.47363/JPSIR/2024 (2)**, v. 104, p. 2-5, 2024.

KRAL, R. M. *et al.* Citizen science in the field: Co-experimentation at pilot scale for sustainable use of natural resources. **Sustainability**, v. 12, n. 18, p. 7700, 2020.

LOIOLA, M. V. do C. *et al.* Sustentabilidade e o uso de indicadores sustentáveis como método de Educação ambiental. 2024.

MANSUR, V.; GUIMARÃES, C.; CARVALHO, M. S.; LIMA, L. D.de; COELI, C. M.. Da publicação acadêmica à divulgação científica. **Cadernos de Saúde Pública**, [S.L.], v. 37, n. 7, p. 1-3, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00140821>.

MARTIN, K. (2023). **Print**. 57-74. doi: 10.1093/oso/9780198866053.003.0005

MARTINS, D. G. de M.; CABRAL, E. H. de S.. Panorama dos principais estudos sobre ciência cidadã. **Forscience**, [S.L.], v. 9, n. 2, p. 1-20, 29 out. 2021. ForScience: Revista Científica do IFMG. <http://dx.doi.org/10.29069/forscience.2021v9n2.e1030>.

MCKIM, A. J.; MARZOLINO, T.. The dualism of interdisciplinarity: A model for agriculture, food, and natural resources education. **Journal of Agricultural Education**, v. 64, n. 3, p. 176-183, 2023.

OLIVEIRA, D. A. dos S.; BERNET, R. R.; HOYOS, D. C. de M. The transformative integration of university extension and education in communities. **Focus On Education: Academic Research**, [S.L.], v. 1, n. 37, p. 576-582, 7 jun. 2024. Seven Editora. <http://dx.doi.org/10.56238/sevened2024.009-037>.

ORDÓÑEZ, C.; MARINA, V. F. Interacción universidad-sociedad a través de la función de extensión. 2019.

PELACANI, B. *et al.* Educação ambiental de base comunitária e a luta pela água. **Praxis & Saber**, v. 12, n. 28, p. 152-167, 2021.

PESSOA, P. *et al.* A Framework to Identify Opportunities to Address Socioscientific Issues in the Elementary School Curricula: a case study from england, italy, and portugal. **Biorxiv**, [S.L.], v. 5, n. 8, p. 1-32, 6 ago. 2024. Cold Spring Harbor Laboratory. <http://dx.doi.org/10.1101/2024.08.02.606442>

PRADO, T. C. G. F. de A.; ANDRADE, R. de L. de V.; SANTOS, M. R. A. dos. Divulgação Científica e Assessoria de Comunicação: reportagem sobre pesquisa em universidades públicas da nordeste do brasil. **Revista Fsa**, [S.L.], v. 21, n. 6, p. 63-85, 1 jun. 2024. Revista FSA. <http://dx.doi.org/10.12819/2024.21.6.4>.

RITA, K. A.; ALIEVI, A. A. Cartografia tátil no ensino de geografia: uma proposta metodológica de trabalho com materiais didáticos inclusivos. *Geografia em Atos* (Online), v. 9, n. 1, p. e025001-e025001, 2025.

ROCHA, J. A. P. *et al.* Materiais didáticos acessíveis para pessoas com deficiência visual: formação continuada para docentes.

SARI, N. M. *et al.* Pelatihan bahan ajar dan instrumen numerasi bagi guru sd plus al-ghifari bandung. **As-Sidanah: Jurnal Pengabdian Masyarakat**, v. 5, n. 1, p. 223-249, 2023.

SIMON, J.. Scientific publishing: Agents, genres, technique and the making of knowledge. **Histories**, v. 2, n. 4, p. 516-541, 2022.

TSOUMANIS, K. G.; STYLOS, G.; KOTSIS, K. T. An investigation of primary school students'scientific literacy. **European Journal of Education Studies**, v. 11, n. 2, 2024.

VALVERDE, J.; DE OLIVEIRA, A. R. L. Além das cortinas visuais: a relação entre tecnologia e acessibilidade na arquitetura de museus. *Revista Projetar-Projeto e Percepção do Ambiente*, v. 7, n. 3, p. 106-116, 2022.

WALTER, R. *et al.* Linguagem inclusiva: quebrando barreiras e construindo uma educação mais justa. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 17730-17742, 2024.

WULANDARI, P. A.; UTAMA, W. W. I.. Digital Handbook Development Design" Religious Board Games" for Early Childhood. **JETISH: Journal of Education Technology Information Social Sciences and Health**, v. 2, n. 1, p. 503-508, 2023.


ZAHRA, K.; YUKI, K.. **Montessori educational method and safety requirements compliant toys**. U.S. Patent Application n. 17/532,814, 16 jun. 2022.


CONTRIBUIÇÕES DA MUSICALIZAÇÃO PARA A SAÚDE EMOCIONAL DE PESSOAS HOSPITALIZADAS.

Esther Vitoria Huszcz Ribeiro, Cleudet de Assis Scherer

Resumo: Este estudo apresenta as contribuições da musicalização para o ambiente hospitalar, ao propiciar aos pedagogos que atuam nesse espaço, a oportunidade promover impactos positivos na saúde emocional dos pacientes. Tivemos como metodologia pesquisas bibliográficas, em livros e artigos, bem como, nos seguintes sites: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD) , Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e Scielo. Escolhemos textos que enfatizassem como a música favorece o desenvolvimento humano, e sua utilização dentro do espaço hospitalar, especialmente que apresentassem conteúdos como ocorrem os sentimentos e emoções de pessoas em situação de internamento, no entanto, ressaltamos a baixa produção de trabalhos científicos voltados a essa temática. Afirmamos que discussão sobre a temática torna-se necessária, uma vez que, os pedagogos podem atuar em prol de um ambiente que auxilie na melhoria da saúde mental e emocional por meio de atividades musicais lúdicas, respeitando as particularidades de crianças e adolescentes hospitalizados.

Palavras-Chaves: Musicalização. Pedagogia hospitalar. Sentimentos e emoções.

E. V.H. Ribeiro (). Universidade Estadual do Paraná. Campo Mourão, PR, Brasil.
esterhribeiro@gmail.com

C. A. Scherer (). Universidade Estadual do Paraná. Campo Mourão, PR, Brasil.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca discorrer acerca de uma das áreas de atuação do Pedagogo, a Pedagogia Hospitalar. Nesse sentido, apresentamos as contribuições da musicalização que vai para além de garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, mas, favorece melhorias na saúde emocional dos pacientes, ao auxiliar na expressão de seus sentimentos, uma vez que a linguagem musical promove o desenvolvimento psíquico e o alívio causado pelo internamento.

Esse estudo, surge como uma forma de apresentar aos profissionais da educação, as possibilidades e os efeitos proporcionados pela musicalização dentro do contexto hospitalar. Com vistas, principalmente a esclarecer como poderá favorecer o desenvolvimento psíquico e suas implicações nas emoções desses pacientes.

A necessidade de discutir esse tema, se faz cada vez mais presente, principalmente em uma sociedade onde permeia a desigualdade e as condições de internamentos, em muitas vezes são precárias, devido a falta de espaço e leitos adequados. Segundo a reportagem realizada pela EPTV e g1 no mês de maio de 2025, o Hospital PUC-Campinas conta com apenas 20 leitos no PS Adulto SUS, entretanto a unidade chegou a 83 pacientes internados no mês de realização da reportagem, o Hospital apresentou a equipe de repórteres que 63 pessoas estavam instalados em áreas adaptadas. “Está tudo lotado. Maca lá no corredor, paciente no corredor, sendo atendido no corredor, entendeu? Porque não tem espaço lá na sala de emergência, não tem nada.” (EPTV, g1, 2025) O caso retratado nessa reportagem não se trata de um caso isolado, pois de acordo com levantamentos feitos pelo Conselho Federal de Medicina (CFM) em 2024, ocorreu uma diminuição de quase 25 mil leitos públicos entre os anos de 2010 e 2023.

De acordo com Ávila (2018), um país que não dispõe de uma saúde pública de qualidade que atenda com o mínimo de decência a população, não consegue garantir a dignidade humana. Dessa forma, ao se negar um dos direitos garantidos pela nossa Constituição vigente, estamos afastando o homem de sua dignidade, “Quando há insuficiência de leitos que atenda as demandas, não há respeito, proteção e muito menos reconhecimento da importância da vida daquelas pessoas. (Ávila, 2018, p.18)

Assim, os problemas que cercam o ambiente hospitalar e a falta de respeito a dignidade humana, implicam diretamente nos sentimentos das pessoas hospitalizadas. Ao entender e reconhecer a importância da atuação do Pedagogo dentro desse espaço e suas contribuições para a melhora desse cenário atual, essa pesquisa tem como questionamento a ser respondido “Como a musicalização pode promover uma melhora na saúde emocional dos pacientes, em especial de crianças e adolescentes?”

DESENVOLVIMENTO

Pedagogia-hospitalar: atuação do Pedagogo

Uma das áreas de possibilidade de atuação do pedagogo em espaços não formais de educação, é a Pedagogia Hospitalar compreendida como “[...] intenção de estender a educação. (Ghanem, 2008, p.56). Possibilitando, assim, o acesso a pessoas que não estão incluídas nos espaços formais de educação. Segundo Ghanem (2008) com base em estudos de Petrus (2003), a educação é algo global, social e que ocorre durante todas as fases da vida, dessa forma, a sua presença em espaços não formais, promove a possibilidade de novos espaços para reflexão e trabalho.

A realização de ações dentro desse espaço, promove o processo de ensino e

aprendizagem, ao desenvolver o psiquismo por meio da internalização de saberes culturais e científicos, assim, como a “[...] construção da cidadania dos indivíduos em qualquer nível social, além de possibilitar o enriquecimento cultural das pessoas, que fazem parte desse repertório das diversas práticas existentes no modelo de educação não-formal.” (Pinheiro,2020)

Neste estudo, nos aprofundaremos na área da Pedagogia Hospitalar e das contribuições dos profissionais da educação ao processo de humanização do ser e sua formação integral. Entendendo que a educação ocorre em todas as etapas da vida, sendo um processo que possibilita o desenvolvimento humano de forma integral.

A Pedagogia Hospitalar, definida pelo Ministério da Educação (MEC), como uma “[...] continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar” (Brasil, 2001, p.4).

Rodrigues (2012), explica, que a atenção as pessoas hospitalizadas devem ocorrer por meio de um olhar voltado a atenção integral do paciente, ao considerar que os cuidados ofertados devem atender aos aspectos biológicos, sociais e psicológicos. A ação pedagógica dentro dos hospitais, deve promover, além de subsídios para o seu processo de ensino e aprendizagem, a compreensão e ressignificação daquele espaço ao educando. Assim, garantindo, conforme Silva e Andrade (2013), a promoção dos direitos de crianças e adolescentes em situação de internamento, possibilitando que os “[...] processos de ensino–aprendizagem não seja interrompido e seu direito de viver a infância seja garantindo.” (Silva, Andrade,2013, p.64).

A promoção de ações educativas nesses espaços, conforme explica Rodrigues (2012), gera a possibilidade de crianças e adolescentes em tratamento médico, terem contato com novas formas de aprender e compreender o mundo, independentemente de sua condição de saúde. O atendimento a esses alunos, devem ocorrer de forma flexível, levando em consideração sua situação clínica e sua adaptação a esse ambiente. Oliveira (2023), ressalta a importância desse processo estar vinculado com os elementos do currículo da educação básica adotada pelo município.

A atuação do pedagogo nesse espaço, visa garantir a humanização das crianças em tratamentos médicos. Segundo Moraes (2013), esse processo ocorre por meio da ludicidade, onde muitas vezes a realização dessas práticas encontram barreiras na atuação dos profissionais de saúde, que são baseadas em uma vertente tradicional. As ações educativas desenvolvidas nesses locais, segundo Silva e Andrade (2013), se efetivam por meio no interação entre o brincar e o aprender, gerando situações que gerem motivações.

Para os autores, o ato de brincar promove a pessoa hospitalizada uma liberdade, por meio do uso da imaginação e da capacidade de criar. Sendo explicada por Moraes (2013), como uma forma de promover a interpretação e ressignificação da criança do mundo que a acerca. Dessa forma, ao brincar, ela está impulsionando seu desenvolvimento de forma involuntária, pois “a brincadeira realizada pelas crianças nunca é desenvolvida entre elas com intencionalidade para aprender.” (Moraes, 2013, p.82)

Dessa maneira, a brincadeira é uma experiência flexível e autodirecionada, que serve tanto para as necessidades de uma criança individualmente como para a sociedade futura na qual ela viverá na vida adulta. (Jarvis, Brock e Brown 2011, p.25)

Dentro do ambiente hospitalar, a criança, por meio da brincadeira e do aprendizado, desenvolve momentos interessantes que de acordo com Moraes (2013),

possibilita a ela a diminuição do sofrimento causado pelo seu internamento. Além, de contribuir para que o paciente se sinta acolhido, auxilia na melhoria de sua autoestima e sentimento de incapacidade. De acordo, com Oliveira (2023), a práxis pedagógica flexibilizada, dentro desses espaços, é uma forma de ajudar o sujeito a vencer esse sentimento.

Moraes (2013), explica, por meio de seus estudos em Ramos (2012), que ao ser hospitalizada, a criança passa por uma nova fase de adaptação, na qual está sujeita a passar por procedimentos dolorosos e afastada de pessoas de seu convívio, tendo que se adaptar a uma nova rotina, muitas vezes sem ocupações. Assim, o trabalho do pedagogo nesse espaço adquire cada vez mais um caráter humanizador, pois segundo Rio (2017), esses profissionais devem ser capazes de analisar cada paciente de forma individual, buscando soluções para atender melhor suas demandas.

Por fim, as práticas pedagógicas realizada em hospitais devem buscar compreender as necessidades de cada indivíduo, indo além, dos aspectos cognitivos e de saúde, mas sim, um olhar para seus sentimentos e anseios. Resultando, no favorecimento da humanização, desse processo, que muitas vezes se torna doloroso e assustador para as crianças.

[...] além de favorecer a continuação da escolarização e o aprendizado dos alunos, ela também pode facilitar o autorreconhecimento da criança como ser humano, o resgate de sua autoestima, a resignação sob sua nova condição, a sua segurança e sua qualidade de vida. (Oliveira, 2023, p.95)

Ao auxiliar na diminuição do sofrimento de pacientes, favorece, conforme explica Silva e Andrade (2013), com a redução do período de internamento, por meio da transformação desse local, em algo, muitas vezes, considerado encantado.

A música e o desenvolvimento infantil

A música, como explica Braga (2014) é uma linguagem artística que permite o desenvolvimento do ser humano desde o ventre materno, por meio dos estímulos sonoros e musicais feitos pela mãe e da relação de intimidade com o bebê. Permitindo também, a formação de atitudes positivas que o acompanharão em todas as suas fases de vida. Assim, a utilização da música, mesmo antes do nascimento, por meio das mediações realizadas pela mãe e demais familiares, possibilita bases para o começo do desenvolvimento da criança, por meio do sistema auditivo, esse que de acordo com as pesquisas apresentadas por Graven e Browne, (2008) se torna funcional por volta das 25 a 29 semanas de gestação, o que possibilitará que o feto comesse a entrar em contato com um universo repleto de sons.

Ao nascer, o contato com a música e objetos sonoros desperta a atenção da criança e o início do seu entendimento musical, esse que muitas vezes é “[...] apenas mais um elemento dentro desse ambiente sonoro caótico no qual o bebê está imerso. Entretanto, de alguma forma, ela consegue captar sua atenção de maneira especial.” (Jaberp, 2012, p.502) O simples contato com objetos, gera a sua interação com o mundo sonoro, por intermédio das explorações dos ruídos causados pela movimentação desse item, podendo ser uma batida em determinada superfície ou o balançar desse objeto. Dessa maneira, “essas experiências nos primeiros anos indicarão os fundamentos musicais que as crianças vivenciarão ao longo da vida” (Ilari, 2005, apud Braga, 2014)

Jaberp (2012) com base em seus estudos em Zbikowski (2002), explica que o

entendimento musical ocorre por meio de um processo de transformação das impressões sonoras e estruturas mentais, sendo realizadas por um caminho cognitivo semelhante ao que trilhamos para perceber e organizar o mundo ao nosso redor. Esse processo contribui para a organização psíquica da criança ao auxiliar no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores e no entendimento de sentimentos.

As funções psicológicas superiores, conforme Leontiev (1978), são aptidões específicas da espécie humana, frutos do produto da atividade realizada por cada indivíduo. Sua transformação e desenvolvimento ocorre por meio de sua ação sobre a natureza e pelos aspectos que compõem a realidade onde está inserido.

[...] já que o lugar social que o sujeito ocupa no interior das suas relações, seu repertório cultural, suas experiências e interações com outras pessoas representam fatores indispensáveis para compreender os processos envolvidos em seu desenvolvimento. (Gomes e Mello, 2010, p.682)

Esse processo, segundo Vygotski (1991) ocorre por meio da estimulação autogerada, ou seja, a criação e o uso de estímulos artificiais. “Esses estímulos desempenham um papel auxiliar que permite aos seres humanos dominar seu próprio comportamento, primeiro através de meios externos e posteriormente através de operações internas mais complexas.” (Vygotski, 1991, p.52).

Os signos, são instrumentos que promovem meios para a apropriação de experiências produzidas pela humanidade, esses que possibilitam de acordo com Vygotsky (2009) uma associação entre um estímulo primário e um estímulo auxiliar. Resultando de acordo com Scherer (2019), na internalização da criança sobre os signos da sua cultura, desenvolvendo formas de dominar seus próprios processos psíquicos.

O uso de signos, além de conduzir uma nova estrutura do comportamento humano, possibilitam também de acordo com Vygotsky (2009) a criação de novas formas de processos psicológicos que estão enraizados na cultura. Nesse estudo, entendemos a arte como um signo que possibilita a mediação entre homem e conhecimentos produzidos historicamente, que resultarão em novas formações e contribuições das funções psicológicas superiores, deste modo assim na “[...] construção da musicalidade, a música é o signo que faz a mediação.” (Alves, 2022, p.175)

De acordo com Neto (2022), a realidade é relevada ao homem, por meio do intermédio das criações artísticas produzidas no decorrer da história. Dessa maneira, a criança ao ter contato com esses elementos, começa a realizar e a desenvolver a sua interpretação de mundo.

Assim, a construção da consciência e do psiquismo humano se dá através da atividade, tendo em vista que está modifica tanto as vivências externas quanto as internas e transforma a realidade e a própria pessoa, ou seja, transforma os homens em seres sociais. (Felix, 2018, p.24)

Compreender a arte como um produto cultural, possibilita segundo Barroco e Superti (2014), entender suas realizações de mediação entre o indivíduo e o gênero humano. “Ou seja, quem produz nele cristaliza complexas atividades mentais, as quais podem ser apropriadas pelos demais seres humanos.” (Barroco; Superti, 2014, p.23). Esses processos de mediação, possibilitam a relação entre os aspectos “[...] sociais junto ao fruidor, de modo que nele sejam projetados os movimentos que a arte suscita. (Barroco; Superti, 2014, p.23), sendo realizados de maneira planejada e muitas vezes com intermédio de diversas pessoas, como professores e artistas.

Esses que poderão levantar debates acerca do contexto histórico das produções artísticas e questionamentos em relação aos sentimentos provocados e despertados pela obra. A realização desse processo de mediação, promove o desenvolvimento do psiquismo da criança promovendo o “[...] desenvolvimento das percepções, a atenção, a concentração, a memória e a criatividade são possibilidades para os resultados de um trabalho de educação musical cuja intencionalidade seja o desenvolvimento inteiro da criança.” (Alves, 2022, p.172)

É preciso considerar que as dificuldades socioeconômicas, influenciam no desenvolvimento psíquico das mesmas, Alves (2022) explica que o acesso restrito a determinados objetos culturais, faz com que ocorra o empobrecimento da capacidade de criar. Em relação a música, a autora discorre sobre como isso afeta a educação musical da criança, pois ocorre uma fragmentação desses conjuntos sistematizados e acumulados da produção musical. “[...] é possível compreender que um dado signo não oferecido às crianças, ouvintes ou não ouvintes, significa também funções psíquicas e movimentos intrapsíquicos não realizados.” (Alves, 2022, p.172). Assim, a dificuldade de acesso as produções musicais, resulta em uma forma de pensar e sentir mais restrita, limitando sua construção de entendimento e visão de mundo. [...] Só privilegiados têm ouvido igual ao seu, eu possuo apenas o que Deus me deu [...] Você com sua música, você esqueceu o principal, que no peito dos desafinados também bate um coração. (Jobim, “Desafinado”)

A apropriação musical, conforme Neto (2022), ocorre por meio da leitura de partituras, do contanto com algum instrumento e na aquisição da linguagem musical. Entretanto, apenas o contato com esses elementos não desperta o interesse da criança por si próprio, é preciso que haja uma atividade educativa, essa que segundo Alves (2022) deve partir de contextos que façam sentido para as crianças. Assim, ao atribuir significados ao aprendizado da criança, ela passa a ser apropriar do mesmo, resultando, assim em contribuições para o seu desenvolvimento,

A transformação qualitativa, a reelaboração dos sentimentos, a catarse, afinal, é, em minha opinião, elaboração superior da consciência; ou seja, é forma superior de compreender a vida; a compreensão leva (sutilmente, mas leva) à ação; e a ação é de transformação da realidade. Eis o papel da educação musical! (Barbosa, 2019, p.40)

A música e suas contribuições em ambientes hospitalares

A utilização da música como um recurso pedagógico dentro desses espaços, possibilita ao pedagogo uma nova forma de ensinar determinados conteúdos de diversas áreas do conhecimento, assim, conforme Carmo (2013), esse recurso auxilia no processo de ensino, na medida em que favorece a realização de atividades escolares e contribui para a apreensão do conteúdo abordado.

Além de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem a música dentro do ambiente hospitalar promove momentos de descontração e alívio aos pacientes, diminuindo assim, o sofrimento e o sentimento de isolamento gerados pelo internamento. Dessa maneira, possibilitando melhoras em sua autoestima e a regulação de suas emoções, por meio do uso da arte como um recurso mediador que favorece o entendimento e a expressão de seus sentimentos.

Os sentimentos são explicados por Zaporozhets (1982), como uma relação experimentada de forma imediata pelo ser humano, no que diz respeito à sua realidade e a ele mesmo. Esses acontecimentos da realidade, provocam diferentes reações que não seguem um padrão específico para cada ser humano, um mesmo objeto e/ou

acontecimento provoca reações diferentes em cada pessoa, por meio das necessidades e das valorizações e satisfações das mesmas, tendo como influência as convicções e a subjetividade de cada um.

Sendo esses de acordo com Zaporozhets (1982), são espelhos que refletem os elementos presentes na realidade objetiva, sendo transpassados para as criações artísticas, essas que por si próprias não são capazes de refletir os sentimentos. Para que esse processo ocorra, se faz necessário as mediações e relações que o homem terá com esse objeto. Esses processos se dão de forma diferente para cada pessoa, pois sofrem influências das necessidades, interesses e especialmente da subjetividade de cada um.

O contato com a música, quando realizado com frequência, gera na pessoa hospitalizada o aumento gradativo da melhora em sua situação de angústia e sofrimento, por meio da possibilidade de expressar seus sentimentos e de entendê-los, pois, a dinâmica e fluidez dos sentimentos ocorre segundo Zaporozhets (1982) por intermédio das repetições de situações que possuam semelhanças, promovendo um fortalecimento entre as ligações que ocorrem de excitadores até as correspondências emocionais.

O trabalho com a música nesse espaço, contribui de acordo com Scherer (2019) para o desenvolvimento de atitudes emocionais de forma efetiva, resultando na elevação de sentimentos morais, intelectuais e estéticos. Sendo esse último sentimento fruto do ensino do sentir acerca da “[...] beleza na vida e nas obras de arte, experimentando novos conhecimentos e desenvolvendo novas capacidades mentais para resolução de tarefas cognitivas, além de promover o desenvolvimento de diferentes sentimentos intelectuais. (Scherer, 2019, p.79)

Além disso, a musicalização permite de acordo com Scherer (2019), a expressão das relações dinâmicas entre a natureza das pessoas e a humanidade, sendo os sons materiais resultantes dessas experiências culturais, carregando consigo os valores relevantes para cada grupo social. Assim, as diversas formas de arte possibilitam a captação da experiência humana, tanto de forma coletiva como individual. Dessa forma, a mediação entre a arte e o ser humano, promovem a humanização do ser.

Esse processo humanização, ocorre por meio da interação entre as pessoas que se relacionam e compartilham ideias e ideais por meio da música, afinal ela está presente em diversas áreas da experiência humana, podendo, assim, aproximar indivíduos de diferentes contextos por meio dos gostos musicais parecidos e a curiosidade em se descobrir novos ritmos e canções, assim, diminuindo o sentimento de isolamento. Contribuindo, dessa maneira, para a minimização dos “[...] efeitos da dor e desconforto nos pacientes internados, pois altera o estado de ânimo.” (Nascimento; Crepalde, 2015, p.30)

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

No decorrer dessa pesquisa, buscamos compreender de que forma a musicalização poderia contribuir para o trabalho do Pedagogo dentro do ambiente hospitalar, com vistas principalmente entender como essa linguagem pode promover melhorias na saúde emocional dos pacientes. Nesse sentido, entendemos a relevância e a importância de pesquisas acerca dessa temática, em uma sociedade que cada vez mais sofre com prejuízos a saúde mental e emocional.

As pesquisas realizadas para a elaboração deste trabalho, corroboram com o entendimento de que a educação promove uma formação integral do ser, desde seus aspectos cognitivos a emocionais. Assim, os processos educativos realizados dentro do hospital, possibilitam que a criança se sinta acolhida, afastando os sentimentos de

incapacidade e de receios acerca do seu processo de aprendizagem.

O uso da música com esses pacientes, colabora para a continuação de seu desenvolvimento, tanto no processo educativo como no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Além de promover o contato com a arte e as produções artísticas historicamente acumuladas pelo homem, proporcionando, dessa forma, o acesso a cultura e ao afastamento do sentimento de isolamento do mundo, uma vez que, ao apreciar uma produção humana, as crianças e adolescentes em situação de internamento conseguem ter contato com outras culturas e demais elementos que cercam a realidade num todo. Levando sua imaginação a atravessar as paredes brancas do hospital e a passear por diversos lugares, resultando em uma inspiração e o começo do acendimento da chama da esperança, por meio de fagulhas de motivação, alegrias e aconchego, trazidas pelos ritmos e melodias das músicas cantadas.

Ao enxergarmos a musicalização, como uma linguagem que permite o alívio dos sentimentos causados pelo internamento, estamos nos apropriando de novas maneiras de garantir o direito das pessoas hospitalizadas, assim, como promover uma educação humanizadora, que por meio da música traz possibilidades das crianças e adolescentes internados em instituições hospitalares se expressarem e entenderem seus sentimentos e emoções.

AGRADECIMENTOS:

Ao Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Paraná, pela oportunidade de desenvolver essa pesquisa, que contribui não somente para a minha formação, mas para de diversos profissionais da educação.

A minha orientadora Dra. Professora Cleudet, de Assis Scherer, pelos ensinamentos e direcionamentos, que fazem com cada vez mais eu tenha certeza do papel enquanto futura educadora.

A minha família pelo apoio incondicional e por me mostrarem como o ato de ensinar, apesar das dificuldades, é um processo lindo e que gera a transformação.


REFERÊNCIAS:

ALVES, A. F. A Musicalidade como Instrumento Cultural para a promoção do Desenvolvimento Humano na Educação Infantil. 2022. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2022.

ÁVILA, E. V. A falta de leitos nos hospitais públicos: violação ao direito à vida. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Direito) - Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2018.

BARBOSA, M. F. S. Vigotski e Psicologia da arte: Horizontes para a educação musical. **Cad. Cedes**. V.39, n.107, p.31-44, jan-abr, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sdRzmVySwGLpBMQR83yF4Tg/>. Acesso em: 04/05/2025.

BRAGA, C.L. **Impactos da exposição a estímulos musicais na infância- muito além do neurodesenvolvimento**. 2014. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

 Reconnecta Soluções Educacionais
<https://www.reconnectasolucoes.com>

BRASIL. Resolução cne/ceb nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso: 05 de maio. 2025.

BRITO, T.A. **Música na educação infantil**. 1º edição, São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARMO, R. S. **Práticas musicais em classe hospitalar: um estudo na rede municipal de Salvador**. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2013.

EPTV. Demora e macas em corredor: pacientes relatam problemas no atendimento por conta de superlotação no Hospital da PUC-Campinas. EPTV, g1, Campinas. 09 de maio de 2025. Disponível em : <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2025/05/09/demora-e-macas-em-corredor-pacientes-relatam-problemas-no-atendimento-por-conta-de-superlotacao-no-hospital-da-puc-campinas.ghtml>. Acesso em: 15/05/2025.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Conselho Federal de Medicina: Em 13 anos, Brasil perde 25 mil leitos de internamento. 2024. Página Inicial. Disponível em: <https://portal.cfm.org.br/noticias/em-13-anos-brasil-perde-25-mil-leitos-de-internacao-do-sus>. Acesso em: 15/05/2025.

FELIX, T. S. P. **O desenvolvimento das emoções e sentimentos da criança na construção de sua personalidade**: as atividades artísticas como mediadoras desse processo na escola'. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - campus Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2018.

GHANEM, E. Educação formal e não formal: Do sistema escolar ao sistema educacional. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008. *E-book*. P.46-70.

JABER, M. S. Como o estímulo musical é percebido e estruturado pelo organismo humano do pré-natal ao segundo ano de vida pós-natal-Resultados parciais de uma pesquisa em andamento. **SIMPOM**. n.2, 2012, Rio de Janeiro. **Anais do II Simpom**. Rio de Janeiro: Portal de periódicos da Unirio., 2012. p.500-511.

JARVIS, P.; BROCK A.; BROWN, F. Três perspectivas sobre a brincadeira In: JARVIS, P.; BROCK A.; BROWN, F.; OLUSOGA, Y.. **Brincar: aprendizagem para a vida**, 2006 , Penso, p. 22-50.

JOBIM, A. C.; MENDONÇA, N.. Desafinado. In: GILBERTO, J. Rio de Janeiro: Estúdios Odeon, 1958.

MORAES, M. S. **Brincando e sendo feliz: a pedagogia hospitalar como proposta humanizadora no tratamento de crianças hospitalizadas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

NETO, E. C. **A linguagem musical no desenvolvimento do psiquismo humano: A atividade de estudo no ensino de piano.** 2022 168 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

OLIVEIRA, G. M. A. **Pedagogia Hospitalar: Trabalho Pedagógico, Ensino e Aprendizagem e Fatores de Aproximação.** 2023. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

PINHEIRO, R. A. **Atuação dos pedagogos em espaços não formais de educação.** 2020. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação Pedagogia, Rio de Janeiro, 2020.

RIOS, L. C. V. **Pedagogia hospitalar: para além do complemento escolar.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017.

RODRIGUES, K. G. **Pedagogia Hospitalar: a formação do professor para atuar em contexto hospitalar.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR, Curitiba, 2012.

NASCIMENTO, C. A. A.; CREPALDE, N. J. B. F.. **A música como um recurso nos processos de humanização hospitalar.** Formação Docente, v 7, n 1, p24-35, 2015. 10.15601/2237-0587/fd.v7n1p24-35. Disponível em: [\(PDF\) A Música como Recurso nos Processos de Humanização Hospitalar](#). Acesso em: 12/04/2025

SILVA, N; ANDRADE, E. S. **Pedagogia Hospitalar: Fundamentos e Práticas de Humanização e Cuidado.** Cruz das Almas- Bahia: Editora UFRB, 2012.*E-book*.

SCHERER, C. A. **Contribuição da Música para uma formação Omnilateral de Crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental:** Um estudo a partir da Psicologia Histórico – Cultural. Tese (Programa de Pós- Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

VYGOTSKY, L.S. *O desenvolvimento da percepção e da atenção.* VYGOTSKY, L.S: A formação social da mente. 4º edição, São Paulo: Martins Fontes. P 31-50.1991

VYGOTSKI, L.S. A formação Social da Mente. 4ºedição, São Paulo: Martins Fontes, 1991.


ZAPOROZHETS, A. V. Los sentimientos. In: Colectivo de Autores. Temas de Psicología. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, p.87-107, 1982,

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA COMO EDUCAÇÃO INFORMAL NAS MÍDIAS SOCIAIS: A PEDAGOGIA FREIREANA NO COMBATE ÀS *FAKE NEWS*

Leonardo Rafael Franco

Resumo: Este artigo discute a divulgação científica nas mídias sociais como forma de educação informal, ancorada na pedagogia freireana. O objetivo é analisar como estratégias dialógicas e problematizadoras podem combater a disseminação de *fake news*. A metodologia adotada baseia-se em revisão teórica e análise crítica de literatura especializada. Os resultados apontam que a articulação entre divulgação científica e princípios freireanos favorece o desenvolvimento da consciência crítica, autonomia e alfabetização midiática. A discussão evidencia que práticas comunicativas horizontais contribuem para a superação da lógica da desinformação. Conclui-se que a divulgação científica inspirada na pedagogia de Paulo Freire fortalece a cidadania científica e promove o engajamento crítico frente aos desafios epistemológicos contemporâneos.

Palavras-chave: Divulgação científica. Educação informal. Pedagogia freireana. *Fake news*. Mídias sociais.

Leonardo Rafael Franco () Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Curitiba, PR, Brasil.
franco.rafael@pucpr.edu.br.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

O cenário informacional contemporâneo caracteriza-se por transformações nos modos de produção e circulação do conhecimento. A revolução digital estabeleceu um ecossistema comunicacional onde a abundância de informações nem sempre corresponde à qualidade dos conteúdos (Targino, 2007). Nesse contexto, as *fake news* emergem como desafio significativo, comprometendo a formação da opinião pública (Rodrigues; Costa; Barros, 2021).

A divulgação científica, historicamente voltada à democratização do conhecimento, reconfigura-se como modalidade de educação informal, potencialmente capaz de desenvolver competências críticas essenciais para a navegação no universo informacional (Albagli, 2004). Paralelamente, o pensamento pedagógico de Paulo Freire oferece contribuições valiosas para enfrentar os desafios da desinformação, propondo uma ruptura com modelos comunicativos unidirecionais (Freire, 1987; 1996).

A aproximação entre divulgação científica e pedagogia freireana no contexto das mídias sociais configura-se como campo fértil para estratégias educativas capazes de fortalecer a resistência coletiva frente à desinformação. Trata-se de conceber a divulgação científica não apenas como transmissão de informações, mas como prática educativa dialógica (Lordêlo; Porto, 2021).

Este artigo analisa as potencialidades da divulgação científica como modalidade de educação informal nas mídias sociais, à luz dos princípios da pedagogia freireana, para o enfrentamento das *fake news*. Parte-se da hipótese de que a incorporação de elementos da pedagogia crítica às práticas de divulgação científica pode contribuir para o desenvolvimento de uma cultura científica mais robusta (Freire, 1967).

Para tanto, caracteriza-se a divulgação científica como forma de educação informal, destacando suas especificidades no contexto das mídias sociais. Em seguida, explora-se o pensamento pedagógico de Paulo Freire, com ênfase no conceito de consciência crítica. Posteriormente, analisa-se o fenômeno das *fake news* em suas dimensões epistemológicas, para, finalmente, propor estratégias de divulgação científica inspiradas na pedagogia freireana.

A relevância deste estudo reside na necessidade de desenvolver abordagens educativas capazes de fortalecer a capacidade crítica dos cidadãos diante do cenário de desinformação generalizada. A *fake news* científicas representam um desafio particular, pois exploram a complexidade do conhecimento científico e a dificuldade de sua verificação pelo público não especializado (Rodrigues; Costa; Barros, 2021).

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA COMO EDUCAÇÃO INFORMAL

A divulgação científica constitui um campo de práticas comunicativas que desempenha papel fundamental na aproximação entre ciência e sociedade. Para compreender sua dimensão educativa, é necessário delimitar seu conceito e suas especificidades.

A divulgação científica pode ser entendida como um processo de recodificação da linguagem especializada em uma linguagem acessível ao público não especializado (Targino, 2007). Diferentemente da comunicação científica entre pares, a divulgação científica dirige-se ao público amplo, com o objetivo de socializar o conhecimento científico e suas implicações sociais, políticas e culturais.

Esta concepção transcende a mera simplificação do discurso científico, constituindo-se como um processo de recontextualização do conhecimento que envolve

dimensões educativas, culturais e políticas (Albagli, 2004). A divulgação científica visa à formação de uma cultura científica na sociedade, promovendo não apenas a compreensão de conceitos, mas também o desenvolvimento de atitudes e valores relacionados à ciência como empreendimento humano.

Nessa perspectiva, a divulgação científica cumpre função primordial na formação da cidadania científica, entendida como a capacidade dos indivíduos de compreender e posicionar-se criticamente diante das questões científicas e tecnológicas que afetam suas vidas. Em uma sociedade crescentemente permeada pela ciência e tecnologia, a divulgação científica torna-se instrumento essencial para a participação democrática (Lordêlo; Porto, 2021).

É precisamente nessa dimensão formativa que a divulgação científica se aproxima do conceito de educação informal. Diferentemente da educação formal, que ocorre em instituições escolares com currículos estruturados, e da educação não formal, que se desenvolve em espaços não escolares, mas com intencionalidade educativa explícita, a educação informal caracteriza-se pela aprendizagem que ocorre nos diversos espaços de convivência social, sem estruturação curricular, mas com significativo potencial formativo (Haddad; Di Pierro, 2021).

As mídias sociais, nesse contexto, configuram-se como espaços privilegiados de educação informal, onde processos de aprendizagem ocorrem de maneira fluida e descentralizada. As plataformas digitais têm transformado as formas de acesso, produção e circulação do conhecimento, estabelecendo novas dinâmicas de interação entre produtores e consumidores de conteúdo científico (Rodrigues; Costa; Barros, 2021).

Essa horizontalidade comunicativa apresenta tanto desafios quanto oportunidades para a divulgação científica como educação informal. Por um lado, a desintermediação pode contribuir para a democratização do acesso ao conhecimento científico. Por outro lado, a ausência de filtros editoriais pode dificultar a distinção entre informação científica confiável e conteúdos pseudocientíficos (Souza; Macedo; Almeida, 2021).

No contexto específico das mídias sociais, a divulgação científica como educação informal enfrenta desafios particulares, relacionados à fragmentação da atenção, à concorrência com conteúdos de entretenimento e à tendência à polarização do debate público. As plataformas digitais operam segundo lógicas algorítmicas que privilegiam conteúdos emocionalmente engajantes e alinhados às preferências prévias dos usuários, o que pode reforçar vieses cognitivos (Rodrigues; Costa; Barros, 2021).

Diante desse cenário, faz-se necessário repensar as estratégias de divulgação científica nas mídias sociais, de modo a potencializar seu caráter educativo e fortalecer sua capacidade de promover o pensamento crítico. É nesse ponto que a pedagogia freireana oferece contribuições valiosas, ao propor uma concepção de educação fundamentada no diálogo, na problematização e na conscientização (Freire, 1987).

PAULO FREIRE E A CONSCIÊNCIA CRÍTICA APLICADA ÀS MÍDIAS

O pensamento pedagógico de Paulo Freire, embora concebido em um contexto histórico anterior à revolução digital, oferece um arcabouço teórico-metodológico surpreendentemente atual para enfrentar os desafios informacionais contemporâneos. Sua concepção de educação como prática da liberdade apresenta princípios e estratégias que podem ser transpostos para o ambiente midiático digital (Freire, 1967; 1987).

Para compreender as contribuições da pedagogia freireana ao campo da educação midiática, é fundamental revisitar alguns de seus conceitos centrais, a começar

pela distinção entre "educação bancária" e "educação problematizadora". Na educação bancária, o educador assume o papel de depositante de conteúdos na mente dos educandos, concebidos como receptáculos passivos. Nessa concepção, o conhecimento é tratado como algo estático, alheio à experiência existencial dos sujeitos, e a relação pedagógica é marcada pela verticalidade (Freire, 1987).

Em contraposição, Freire propõe uma educação problematizadora, baseada no diálogo e na investigação crítica da realidade. Nessa perspectiva, educador e educandos são sujeitos do processo educativo, que se desenvolve a partir da problematização de situações concretas e significativas. O conhecimento, portanto, não é transmitido, mas construído coletivamente (Freire, 1996).

Transposta para o contexto das mídias sociais, essa distinção ilumina duas abordagens possíveis para a divulgação científica: uma "bancária", que se limita a transmitir informações científicas de maneira unidirecional, tratando o público como receptor passivo; e outra "problematizadora", que estimula o questionamento, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento (Rodrigues; Costa; Barros, 2021).

Outro conceito fundamental na pedagogia freireana é o de "consciência crítica", compreendida como a capacidade de perceber as contradições sociais e posicionar-se ativamente diante delas. Freire distingue três níveis de consciência: a consciência intransitiva, caracterizada pela limitação da esfera de apreensão; a consciência transitiva ingênua, marcada pela simplificação dos problemas e pela fragilidade da argumentação; e a consciência transitiva crítica, que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas e pela responsabilidade social e política (Freire, 1967).

O desenvolvimento da consciência crítica, segundo Freire, não ocorre automaticamente, mas requer um trabalho educativo intencional, baseado no diálogo e na problematização. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou seja, da unidade dialética entre ação e reflexão (Freire, 1987).

No contexto das mídias sociais, o desenvolvimento da consciência crítica mostra-se particularmente relevante, dada a abundância de informações contraditórias e a dificuldade de distinguir conteúdos confiáveis de desinformação. As *fakes news* exploram vulnerabilidades cognitivas e emocionais, apelando para vieses de confirmação e respostas afetivas que podem comprometer a capacidade de análise crítica (Rodrigues; Costa; Barros, 2021).

Um princípio central da pedagogia freireana que encontra aplicação direta no contexto midiático é a ideia de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1989). Para Freire, o processo de alfabetização não se reduz à decodificação de signos linguísticos, mas envolve a compreensão crítica do contexto social e cultural em que esses signos se inserem. Da mesma forma, a "leitura" das mídias sociais não deve limitar-se à absorção de conteúdos, mas deve incluir a compreensão crítica dos mecanismos de produção, circulação e legitimação da informação nessas plataformas (Haddad; Di Pierro, 2021).

Na perspectiva freireana, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 1996). Essa perspectiva, aplicada à divulgação científica nas mídias sociais, implica superar modelos comunicativos baseados na mera transmissão de informações, em favor de abordagens que estimulem o questionamento, a investigação e a construção ativa do conhecimento pelos sujeitos (Lordêlo; Porto, 2021).

A práxis freireana, compreendida como a unidade dialética entre ação e reflexão, oferece um caminho promissor para a educação midiática em tempos de desinformação. No contexto das mídias sociais, isso implica não apenas refletir criticamente sobre os

conteúdos consumidos, mas também agir de maneira consciente e responsável na produção e compartilhamento de informações (Souza; Macedo; Almeida, 2021).

O conceito freireano de "inérito viável" também oferece contribuições valiosas para pensar a educação midiática. Segundo Freire, o inérito viável representa a possibilidade ainda não concretizada, mas potencialmente realizável, de transformação da realidade. É o horizonte de possibilidades que se abre quando os sujeitos, através da conscientização e da ação coletiva, superam as "situações-limite" que os condicionam (Freire, 1987).

A autonomia, outro conceito central na pedagogia freireana, é compreendida não como independência absoluta, mas como capacidade de autodeterminação em relação dialética com a dependência social. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade (Freire, 1996).

FAKE NEWS E SEUS DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS

O fenômeno das *fake news* representa um dos mais complexos desafios epistemológicos da contemporaneidade. Para além de suas implicações políticas e sociais imediatas, a proliferação da desinformação coloca em xeque os fundamentos do conhecimento público compartilhado e os critérios de validação da verdade no espaço social (Rodrigues; Costa; Barros, 2021).

Do ponto de vista conceitual, as *fake news* podem ser caracterizadas como conteúdos deliberadamente falsos que se apresentam como notícias factuais, frequentemente explorando preconceitos, medos e crenças preexistentes para gerar engajamento emocional e ampla disseminação. As *fake news* distinguem-se de erros jornalísticos ou interpretações divergentes pela intencionalidade da falsificação e pela ausência de compromisso com a verificação factual (Souza; Macedo; Almeida, 2021).

No contexto específico da divulgação científica, as *fake news* assumem contornos particulares, frequentemente explorando a complexidade do conhecimento científico e a dificuldade de sua verificação pelo público não especializado. Temas como saúde, meio ambiente e novas tecnologias são especialmente vulneráveis à desinformação, seja pela sua relevância social e impacto direto na vida das pessoas, seja pela complexidade técnica que dificulta a avaliação crítica por parte do público leigo (Targino, 2007).

A desinformação científica se beneficia de características intrínsecas ao próprio discurso científico, como a provisoriedade do conhecimento, a existência de controvérsias e a linguagem especializada. A ciência, por sua natureza, está sempre em construção, sujeita a revisões e refutações, o que pode ser explorado por agentes mal-intencionados para semear dúvidas infundadas ou promover teorias pseudocientíficas (Lordêlo; Porto, 2021).

Os mecanismos de produção e disseminação de *fake news* nas mídias sociais são múltiplos e complexos, envolvendo tanto aspectos tecnológicos quanto psicossociais. Do ponto de vista tecnológico, algoritmos de recomendação e filtragem de conteúdo tendem a privilegiar materiais que geram alto engajamento emocional, independentemente de sua veracidade ou qualidade informativa (Rodrigues; Costa; Barros, 2021).

Do ponto de vista psicossocial, as *fake news* exploram vulnerabilidades cognitivas bem documentadas pela psicologia, como o viés de confirmação (tendência a privilegiar informações que confirmam crenças preexistentes), o efeito de verdade

ilusória (tendência a considerar verdadeiras informações repetidas frequentemente) e o raciocínio motivado (tendência a avaliar evidências de maneira enviesada para chegar a conclusões desejadas) (Souza; Macedo; Almeida, 2021).

Os impactos sociais, políticos e culturais da desinformação são profundos e multifacetados. No plano social, as *fake news* podem minar a confiança nas instituições, polarizar o debate público e comprometer a capacidade de ação coletiva diante de desafios comuns. No plano político, podem influenciar processos eleitorais, deslegitimar adversários e corroer as bases do debate democrático. No plano cultural, podem reforçar preconceitos, promover teorias conspiratórias e fragilizar o status epistêmico do conhecimento científico (Targino, 2007).

No campo específico da ciência, a proliferação de *fake news* representa um desafio particularmente grave, na medida em que pode comprometer a confiança pública na pesquisa científica e em suas instituições. A desinformação científica pode ter consequências diretas para a saúde pública, o meio ambiente e a tomada de decisões baseadas em evidências (Navas *et al.*, 2021).

Do ponto de vista epistemológico, as *fake news* inserem-se em um contexto mais amplo frequentemente caracterizado como "pós-verdade", termo que designa circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência na formação da opinião pública do que apelos à emoção e crenças pessoais. A pós-verdade não implica simplesmente a falsificação de fatos, mas uma transformação mais profunda na relação entre verdade, crença e comunidade, na qual a distinção entre fato e opinião se torna nebulosa e os critérios de validação do conhecimento se fragmentam (Rodrigues; Costa; Barros, 2021).

Essa fragmentação epistemológica representa um desafio fundamental para a divulgação científica, tradicionalmente ancorada em uma concepção de conhecimento baseada em evidências, revisão por pares e consenso especializado. A divulgação científica opera em um campo tensionado entre a autoridade epistêmica da ciência e a democratização do conhecimento, entre o rigor metodológico e a acessibilidade comunicativa (Targino, 2007).

ESTRATÉGIAS FREIREANAS PARA O COMBATE À DESINFORMAÇÃO

A pedagogia freireana, com sua ênfase no diálogo, na problematização e na conscientização, oferece um arcabouço teórico-metodológico potente para o desenvolvimento de estratégias de divulgação científica capazes de fortalecer a resistência coletiva frente à desinformação. Transpor os princípios de Paulo Freire para o contexto das mídias sociais implica repensar as práticas comunicativas, de modo a não apenas transmitir informações científicas corretas, mas estimular o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos sujeitos (Freire, 1987; 1996).

O primeiro princípio freireano aplicável ao combate às *fake news* é a valorização do diálogo como método. Para Freire, o diálogo não é mera técnica ou estratégia comunicativa, mas uma exigência existencial, um encontro em que os sujeitos, mediatizados pelo mundo, pronunciam-no para transformá-lo (Freire, 1987). No contexto da divulgação científica nas mídias sociais, isso implica abandonar modelos comunicativos unidirecionais, baseados na mera transmissão de informações, em favor de abordagens que estimulem a participação ativa do público na construção do conhecimento (Rodrigues; Costa; Barros, 2021).

As mídias sociais oferecem possibilidades inéditas para a comunicação dialógica, permitindo interações diretas entre cientistas e público, bem como a formação de comunidades de aprendizagem em torno de temas científicos. As plataformas digitais

podem funcionar como espaços de diálogo e construção coletiva do conhecimento, desde que utilizadas a partir de uma concepção comunicativa horizontal e participativa (Lordêlo; Porto, 2021).

Um segundo princípio freireano fundamental é a problematização como método para o desenvolvimento do pensamento crítico. Para Freire, a educação problematizadora parte de situações concretas e significativas para os sujeitos, estimulando-os a questionar o que antes era aceito como natural ou inevitável (Freire, 1987). No contexto da divulgação científica em tempos de *fake news*, isso implica não apenas apresentar informações científicas corretas, mas provocar reflexões sobre como sabemos o que sabemos, quais os critérios que utilizamos para avaliar a confiabilidade de uma informação e como podemos distinguir conhecimento científico de opinião ou crença (Albagli, 2004).

A divulgação científica problematizadora deve estimular o público a questionar não apenas as *fake news*, mas também suas próprias crenças e pressupostos, desenvolvendo uma atitude de ceticismo saudável e curiosidade epistemológica. Não basta desmentir informações falsas; é preciso desenvolver no público a capacidade de questionar criticamente qualquer informação, independentemente de sua fonte ou de sua concordância com crenças prévias (Freire, 1996).

Um terceiro princípio freireano aplicável ao combate às *fake news* é a valorização dos saberes prévios dos sujeitos. Para Freire, o respeito aos saberes dos educandos é um imperativo ético e uma exigência epistemológica, na medida em que todo processo de aprendizagem parte necessariamente do conhecimento já construído pelos sujeitos (Freire, 1996). No contexto da divulgação científica, isso implica reconhecer que o público não é uma "tábula rasa", mas possui conhecimentos, crenças e experiências que influenciam sua recepção e interpretação das informações científicas (Albagli, 2004).

A divulgação científica que ignora ou desqualifica os saberes prévios do público tende a ser ineficaz, especialmente quando esses saberes estão fortemente arraigados em tradições culturais ou experiências pessoais. A comunicação científica efetiva não começa pela transmissão de informações, mas pela compreensão do universo cultural e cognitivo do público, estabelecendo pontes entre o conhecimento científico e os saberes já construídos pelos sujeitos (Freire, 1967).

Um quarto princípio freireano relevante é a construção coletiva do conhecimento. Para Freire, o conhecimento não é propriedade exclusiva de especialistas, mas resultado de um processo dialógico e colaborativo, no qual diferentes sujeitos contribuem a partir de suas perspectivas e experiências (Freire, 1987). No contexto da divulgação científica nas mídias sociais, isso implica criar espaços e dinâmicas que permitam a participação ativa do público na construção e disseminação do conhecimento científico (Lordêlo; Porto, 2021).

As plataformas digitais oferecem possibilidades inéditas para a construção coletiva do conhecimento, permitindo a formação de comunidades de aprendizagem, a colaboração entre especialistas e não especialistas, e a mobilização de inteligências distribuídas para a resolução de problemas complexos. As mídias sociais podem funcionar não apenas como canais de disseminação, mas como espaços de cocriação, nos quais o público participa ativamente da construção e validação do conhecimento (Rodrigues; Costa; Barros, 2021).

Um quinto princípio freireano aplicável ao combate às *fake news* é a humanização da comunicação científica. Para Freire, a humanização é o processo pelo qual os sujeitos se reconhecem como seres históricos, capazes de transformar a realidade e construir seu próprio destino (Freire, 1987). No contexto da divulgação

científica, isso implica superar abordagens tecnicistas e despersonalizadas, em favor de uma comunicação que reconheça a dimensão humana da ciência e estabeleça conexões significativas com as experiências, valores e aspirações dos sujeitos (Targino, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia o potencial da divulgação científica como modalidade de educação informal nas mídias sociais, especialmente quando orientada por princípios da pedagogia freireana, para o enfrentamento das *fake news*. A aproximação entre esses campos – divulgação científica, educação informal e pedagogia crítica – mostra-se não apenas possível, mas necessária diante dos desafios epistemológicos, sociais e políticos impostos pela desinformação no contexto contemporâneo.

A divulgação científica, compreendida não como mera transmissão de informações, mas como prática comunicativa dialógica e problematizadora, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma cultura científica mais robusta e para o fortalecimento da capacidade crítica dos cidadãos. A cultura científica transcende o conhecimento de fatos e teorias, envolvendo a compreensão dos métodos, valores e práticas que caracterizam o empreendimento científico, bem como suas implicações sociais, éticas e políticas.

A pedagogia freireana, por sua vez, oferece princípios e estratégias valiosos para repensar as práticas de divulgação científica em tempos de desinformação. Conceitos como diálogo, problematização, conscientização e autonomia, centrais no pensamento de Paulo Freire, podem orientar abordagens comunicativas mais horizontais, participativas e emancipadoras, capazes de fortalecer a resistência coletiva frente às *fake news*.

As mídias sociais, apesar dos desafios que apresentam – como a fragmentação da atenção, a polarização do debate público e a equalização de diferentes tipos de discurso –, oferecem também possibilidades inéditas para a implementação de práticas de divulgação científica inspiradas na pedagogia freireana. As plataformas digitais permitem formas mais horizontais e dialógicas de comunicação, nas quais o público não é mero receptor passivo, mas participante ativo na construção de sentidos sobre a ciência.

O fenômeno das *fake news*, por sua complexidade e multidimensionalidade, exige abordagens que articulem educação, comunicação, tecnologia e política. Não basta contrapor informações falsas com informações verdadeiras; é necessário desenvolver nos sujeitos a capacidade de analisar criticamente as informações que recebem, identificar inconsistências lógicas, reconhecer vieses e compreender os contextos e interesses subjacentes à produção e circulação de conteúdos.

Nesse sentido, as estratégias de divulgação científica inspiradas na pedagogia freireana, como a valorização do diálogo, a problematização, a valorização dos saberes prévios, a construção coletiva do conhecimento, a humanização, a contextualização e a promoção da autonomia intelectual – mostram-se particularmente promissoras para o enfrentamento das *fake news*. Essas estratégias não visam apenas à transmissão de informações científicas corretas, mas ao desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva diante da informação, essencial para a navegação crítica no ecossistema informacional contemporâneo.

A alfabetização científica e midiática emerge, nesse contexto, como componente essencial da formação para a cidadania em tempos de desinformação. Essa alfabetização compreende o conjunto de competências que permitem aos cidadãos acessar, avaliar,

utilizar e produzir informação de maneira crítica e ética, constituindo uma forma de "metacognição epistêmica", a capacidade de refletir criticamente sobre como sabemos o que sabemos e quais critérios utilizamos para avaliar a confiabilidade de uma informação.

A divulgação científica orientada por princípios freireanos pode contribuir significativamente para essa alfabetização, na medida em que não se limita a transmitir conteúdos científicos, mas busca desenvolver no público uma compreensão mais profunda sobre como o conhecimento científico é produzido, validado e revisado. Trata-se de promover uma verdadeira apropriação social da ciência, na qual os cidadãos não apenas compreendem conceitos e teorias, mas desenvolvem a capacidade de utilizar o conhecimento científico para interpretar fenômenos cotidianos, tomar decisões informadas e participar ativamente dos debates públicos sobre questões científicas e tecnológicas.

Em síntese, a aproximação entre divulgação científica e pedagogia freireana no contexto das mídias sociais configura-se como um campo fértil para a elaboração de estratégias educativas capazes de fortalecer a resistência coletiva frente à desinformação. Essa aproximação não implica a simples aplicação de conceitos freireanos à divulgação científica, mas um diálogo crítico e criativo entre esses campos, que reconheça suas especificidades e potencialidades, bem como os desafios impostos pelo contexto contemporâneo.

O caminho para uma sociedade mais justa, democrática e cientificamente informada passa, necessariamente, pela formação de cidadãos capazes de navegar criticamente no ecossistema informacional contemporâneo, distinguindo informação confiável de desinformação, compreendendo os processos de produção e validação do conhecimento científico, e utilizando esse conhecimento para interpretar o mundo e agir sobre ele de maneira transformadora. A divulgação científica orientada por princípios freireanos pode contribuir significativamente para essa formação, constituindo-se como prática educativa emancipadora em tempos de desinformação.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S.. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? **Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 396–404, set./dez. 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Considerações sobre educação popular e escolarização de adultos no pensamento e na práxis de Paulo Freire. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.255872>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.255872>. Acesso em: 18 jun. 2025.

LORDÊLO, F. S.; PORTO, Cristiane de Magalhães. Divulgação científica e cultura científica: conceito e aplicabilidade. **Revista Ciência em Extensão - UNESP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 18–34, 2012. ISSN: 1679-4605. Disponível em: <https://revistas.unesp.br/cienciaextensao>. Acesso em: 18 jun. 2025.

NAVAS, A. L. G. P. *et al.* Divulgação científica como forma de compartilhar conhecimento. **CoDAS**, São Paulo, v. 32, n. 2, e20200000, 2020. ISSN: 2317-1782. DOI: <https://doi.org/10.1590/codas.e20200000>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/codas.e20200000>. Acesso em: 18 jun. 2025.

RODRIGUES, A. S.; COSTA, Flávia Lage Pessoa da; BARROS, Marcelo Diniz Monteiro de. Uso da divulgação científica para enfrentamento das *fake news* relacionadas à COVID-19. **e-Mosaicos - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)**, v. 10, n. 25, p. 125–140, nov./dez. 2021. ISSN: 2316-9303. DOI: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2021.52816>. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2021.52816>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SOUZA, R. V. F. de; MACEDO, R. P. P.; ALMEIDA, J. C. de L. de. Scientific Dissemination in Remote Times: building & contextualizing scientific and educational knowledge on social networks. **The Journal of Engineering and Exact Sciences – JCEC**, v. 7, n. 4, 2021. ISSN: 2527-1075. DOI: <https://doi.org/10.18540/jcecvl7iss4pp13319-01-13e>. Disponível em: <https://doi.org/10.18540/jcecvl7iss4pp13319-01-13e>. Acesso em: 18 jun. 2025.


TARGINO, M. d. G.. Divulgação científica e discurso. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 8, n. 15, p. 19–28, jul./dez. 2007.


FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS MULTIDISCIPLINARES PARA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO-FORMAL: A EXPERIÊNCIA DO TONINHAS DO BRASIL

João Miguel Neri Camilo Moreira, Naira Rosana Albuquerque

Resumo: Este trabalho apresenta e analisa os processos formativos de educadores não-formais conduzidos pelo Projeto Toninhas do Brasil entre 2023 e 2024, com foco na interface entre educação ambiental, comunicação e conservação marinha. São apresentados os fundamentos teórico-metodológicos que orientaram as formações, os conteúdos abordados e os resultados observados na aplicação prática deste conhecimento pelos participantes em ações de educomunicação e interação com o público. A partir de evidências quantitativas e qualitativas, discute-se a efetividade das capacitações, destacando a importância da articulação entre teoria e prática. Com base na experiência destes dois anos, são apresentados os próximos passos para qualificar a formação de pessoas no projeto, como a elaboração de um projeto político-pedagógico, a criação de um programa de estágio e a adoção de estratégias de avaliação contínua e retroativa dos processos formativos. Objetiva-se contribuir para o fortalecimento de práticas formativas críticas, integradoras e comprometidas com a conservação da sociobiodiversidade marinha.

Palavras-chave: Cultura oceânica. Educomunicação. Educadores não-formais. Educação científica.

J. M. N. C. Moreira () Universidade da Região de Joinville, .São Francisco do Sul, PR, Brasil.
Contato: jmneric@gmail.com

N. R. Albuquerque () Universidade da Região de Joinville, .São Francisco do Sul, PR, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A educação ambiental e a cultura oceânica são componentes centrais para estratégias de conservação marinha no contexto da Década do Oceano da ONU. A literatura destaca a necessidade de formação de educadores ambientais com base em abordagens teóricas e práticas, voltadas à atuação em espaços não-formais (Perrude; Silva, 2022; Teixeira & Ustra, 2023). Projetos como o Tamar e o Baleia Jubarte demonstram a efetividade de atividades educativas não-formais, como visitas, oficinas e ações interativas, na ampliação da consciência pública sobre a conservação (Moreira; Robles, 2017; Gudergues *et al.*, 2023). Essas experiências reforçam a importância de integrar educação formal e não-formal, considerando os saberes locais e o engajamento da comunidade.

A formação de profissionais para a educação não-formal ainda enfrenta limitações estruturais nas instituições de ensino superior, onde iniciativas relacionadas à temática ambiental são frequentemente isoladas e pontuais (Verdi; Pereira, 2006). Estudos apontam que a formação docente requer processos de longo prazo e maior articulação com experiências práticas e realidades locais (Leme, 2008; Barros *et al.*, 2022). Projetos didáticos e atividades em campo contribuem para o desenvolvimento de competências críticas, promovendo uma educação ambiental mais integrada às demandas sociais e territoriais (Cousin, 2014; Chaves; Farias, 2005).

No campo da cultura oceânica, a educação não-formal é considerada uma estratégia eficaz para suprir lacunas do currículo escolar. Atividades como amostragens biológicas e visitas a espaços públicos costeiros têm impacto positivo na retenção de conhecimento e no engajamento com temas de conservação (Aurélis *et al.*, 2022; Mokos *et al.*, 2020). A atuação de redes como EU4Ocean e COSEE reforça o papel de iniciativas colaborativas para ampliar o acesso ao conhecimento científico e fomentar a sustentabilidade marinha (Zieliński *et al.*, 2022; Scowcroft *et al.*, 2021).

Neste contexto, o Projeto Toninhas do Brasil, realizado pela Univille, identificou a necessidade de um amplo e contínuo processo formativo para os membros de sua equipe que atuam como educadores não-formais. O projeto integra pesquisa científica, articulação institucional, comunicação e educação ambiental formal e não-formal em ações voltadas à conservação da toninha (*Pontoporia blainvillei*). Atuando em diversos municípios de São Paulo, Paraná e Santa Catarina, o Toninhas do Brasil realiza exposições, palestras, oficinas e materiais didáticos com foco na sensibilização sobre a biodiversidade costeira. Essas ações buscam facilitar o acesso ao conhecimento científico e promover o diálogo com os conhecimentos ecológicos locais.

A educomunicação é um dos eixos centrais do projeto, sendo aplicada na produção de conteúdos como livros, vídeos, jogos e animações voltados ao público escolar e geral. A proposta pedagógica visa a construção de vínculos entre os participantes e os ecossistemas marinhos, utilizando abordagens participativas e sensoriais para fomentar a aprendizagem e o engajamento. As atividades são estruturadas de forma a refletir a identidade do projeto e a estabelecer canais de comunicação entre ciência, educação e sociedade.

A realização de um trabalho de educação ambiental não-formal de qualidade e na formação de educadores também fazem parte da missão da instituição realizadora do projeto. A Univille, como universidade comunitária, tem o compromisso de atender a comunidade externa, incluindo ações não-formais de educação. Entre as frentes nas quais a universidade atua para atender às necessidades comunitárias encontra-se a formação de profissionais para atuação em educação. Este atendimento vai além do ensino formal, oferecendo serviços e programas que contribuem para o desenvolvimento social e cultural de seus territórios de atuação.

Diante do exposto, a experiência do Projeto Toninhas do Brasil nos anos de 2022 a 2024 na formação de educomunicadores, aqui apresentada, evidencia a relevância da formação de profissionais capacitados para atuar em contextos não-formais de educação ambiental, qualificando este trabalho e potencializando a utilização de estratégias de educomunicação como ferramentas para ampliar a participação pública em iniciativas de conservação marinha.

DESENVOLVIMENTO

Contextualização

O Plano de Execução do Projeto Toninhas do Brasil contempla a realização de um plano de educação ambiental, que consiste em ações eventuais e continuadas, em todos os territórios de execução do projeto. Além disso, o Plano de Comunicação do Projeto inclui a atualização periódica das redes sociais e do canal no YouTube do Toninhas do Brasil. Estão entre as atribuições dos assistentes de pesquisa a representação do projeto em ações de educação ambiental e de comunicação e a produção de conteúdo para as redes sociais, incluindo fotos e vídeos, para divulgação das ações de pesquisa e educomunicação realizadas em cada território. Em todos os territórios, foi disponibilizado material para os membros da equipe e foram estabelecidas parcerias com projetos locais para a realização conjunta de atividades de educação ambiental e comunicação.

Nas fases anteriores do Projeto Toninhas, todas as ações eram realizadas pela equipe-base, com sede em São Francisco do Sul. Na fase desenvolvida de 2022 a 2024, os coordenadores tiveram o desafio da ampliação territorial e da gestão de equipes regionais distintas e distantes da equipe-base. Ao mesmo tempo, fez-se necessário que o projeto mantivesse uma unidade de posicionamento, discurso e abordagens educacionais e comunicacionais, e que todos da equipe respeitem e enfatizem sua identidade visual e pedagógica. A equipe é composta por 26 membros, incluindo alunos de graduação em Ciências Biológicas com Ênfase em Biologia Marinha da Univille. O grupo também é multidisciplinar, sendo composto por biólogos, oceanólogos, educadores formais, e também por pessoas sem ensino superior. Este alinhamento torna-se ainda mais importante quando consideramos os desafios inerentes ao plano de execução do projeto, que incluem uma reestruturação de marca, uma inserção em territórios dinâmicos e ativados do ponto de vista socioambiental e econômico e o trabalho em conjunto a comunidades pesqueiras, abordando a delicada problemática da captura incidental.

Objetivos

Os objetivos foram: 1. alinhamento discursivo e de diretrizes educacionais e comunicacionais; 2. instrução da equipe para a realização de ações de educomunicação; 3. ensino do conteúdo a ser trabalhado nas ações de educação ambiental; 4. instruções quanto às metodologias pedagógicas e comunicacionais para diferentes públicos; 5. instruções para o uso do material didático disponibilizado pelo projeto e para a produção de material de educação ambiental; 6. passagem de informações mais detalhadas e aprofundadas sobre a atuação do projeto e as pesquisas realizadas nos diferentes territórios, promovendo a apropriação do caráter teórico, técnico e metodológico do trabalho realizado pela equipe e uma visão mais ampla de sua atuação; 7. feedback da relação com as comunidades pesqueiras e da comunicação com os pescadores e o público local; 8. compartilhamento de experiências e dúvidas em relação à atuação em educomunicação; 9. integração, estreitamento e manutenção do vínculo entre as

coordenações temáticas, os assistentes de pesquisa e os estagiários de diferentes territórios e, por fim, 10. acompanhamento da equipe que está atuando em educomunicação, para que eles se sintam confiantes e preparados para representar o projeto.

Mais do que preparar a equipe para atuar em eventos de educação ambiental e comunicação, a proposta é que a realização das formações aconteça de forma continuada, transformando-as em um canal para que as coordenações regionais ofereçam suporte e instrua a equipe, fazendo os alinhamentos e reforços necessários de acordo com cada momento do projeto e munindo-os de informações atualizadas e aprofundadas acerca das temáticas que eles trabalharão com o público, ou sobre as quais eles podem, eventualmente, ser questionados.

Metodologia

Em resposta a esta multiplicidade de desafios, além das reuniões semanais de acompanhamento com as equipes regionais, foi estruturada uma sequência de formações quinzenais voltadas à educomunicação para os assistentes de pesquisa e estagiários do projeto, de nome “Nós e a educomunicação”. De modo a atender todos os territórios conjuntamente, as formações são online e síncronas, na plataforma Google Meet, com duração aproximada de uma hora. A gravação do encontro e o PDF da apresentação utilizada como base são disponibilizados para a equipe ao fim de cada formação. As formações são elaboradas e ministradas pela equipe do projeto, que também conduz as rodadas de discussão e dúvidas a cada encontro.

Para a estruturação da série de formações, durante o mês de janeiro de 2023, foi aplicado um questionário para aferir as percepções iniciais e as experiências prévias dos integrantes da equipe em educação, comunicação, produção de conteúdo para redes sociais e contato com o público, bem como autoavaliações de suas habilidades, desafios, apreensões, curiosidades e anseios em relação a ações de EA e/ou comunicação.

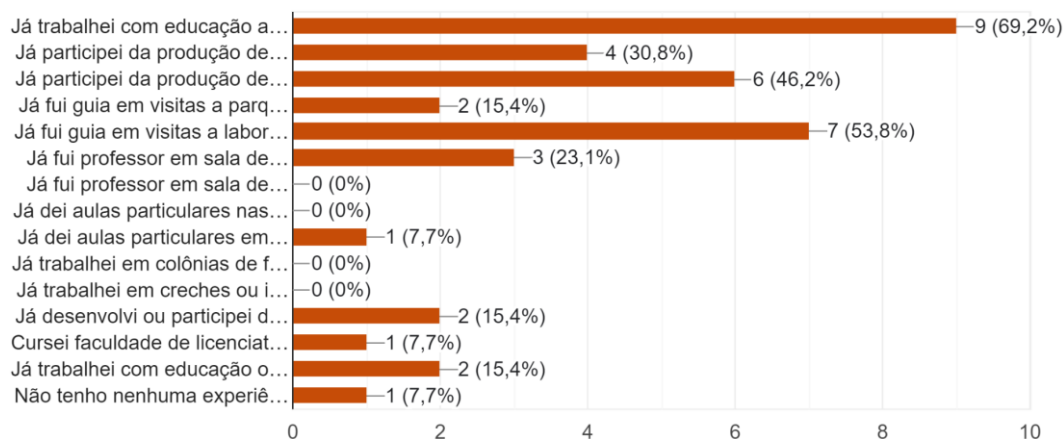
Diagnóstico

A partir deste questionário, foi aferido que a maioria dos membros da equipe já possuíam alguma experiência em educação, incluindo educação ambiental, em comunicação, divulgação científica e/ou em falar em público, e que todos eles já possuíam alguma familiaridade com as redes sociais utilizadas pelo projeto. Foram, também, identificadas experiências e habilidades oportunas para o projeto, como o desenvolvimento de atividades de educação com pessoas com deficiência, a experiência em projetos de educação ambiental e cidadania em escolas dos municípios de atuação, experiência em sala de aula e o desenvolvimento de pesquisa em educação ambiental. A maior parte da equipe já trabalhou com educação ambiental não-formal, inclusive em atividades de divulgação científica e comunicação em eventos e em visitas a museus e laboratórios, que são atividades próximas das que eles serão responsáveis por realizar em nome do projeto.

Figura 1 – Respostas à questão 1 do questionário para aferir percepções iniciais e experiência em educomunicação.

1. Qual a sua experiência com educação? Selecione todas as alternativas que se aplicam:

13 respostas



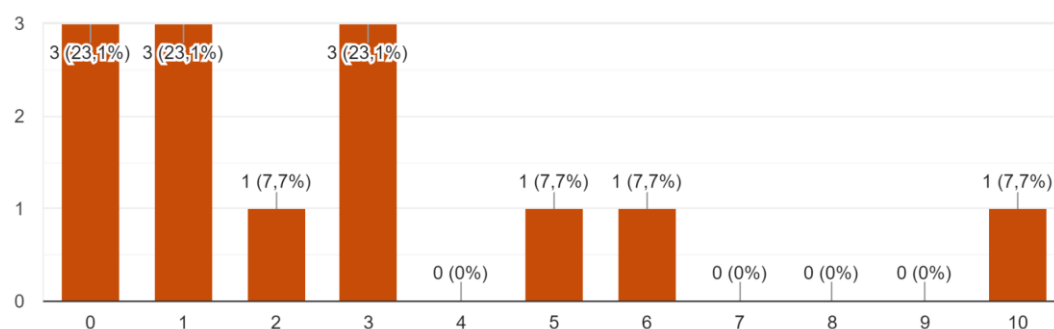
Fonte: Moreira; Albuquerque (2025).

A maioria relatou ter pouco tempo de experiência em educação (média de três anos e meio) e uma confiança média na sua aptidão para representar o projeto (média de 6,9, em uma escala de 0 a 10). O medo de não saber explicar as informações foi o mais comumente relatado, seguido da dificuldade de falar em público e do medo de não dominar o conteúdo a ser apresentado. Estas preocupações foram levadas em consideração na preparação das formações.

Figura 2 – Respostas à questão 3 do questionário para aferir percepções iniciais e experiência em educomunicação.

3. Aproximadamente quanto tempo de experiência em educação você tem, em anos?

13 respostas



Fonte: Moreira; Albuquerque (2025).

Entre os assuntos que a equipe gostaria de ver sendo tratados nas formações, os mais recorrentes foram os associados à conservação da biodiversidade e à preparação para falar em público em diferentes cenários. Também foram aferidos que assuntos delicados

relacionados a problemáticas socioambientais podem vir a surgir em cada um dos territórios na interação com as comunidades locais, tanto em eventos quanto no trabalho cotidiano com os pescadores, de modo a nos anteciparmos e prepará-los, munindo-os de informações e instruindo-os sobre a perspectiva do projeto. Dentre estes, trabalhar questões voltadas à legislação pesqueira foi uma demanda compartilhada por todas as equipes regionais.

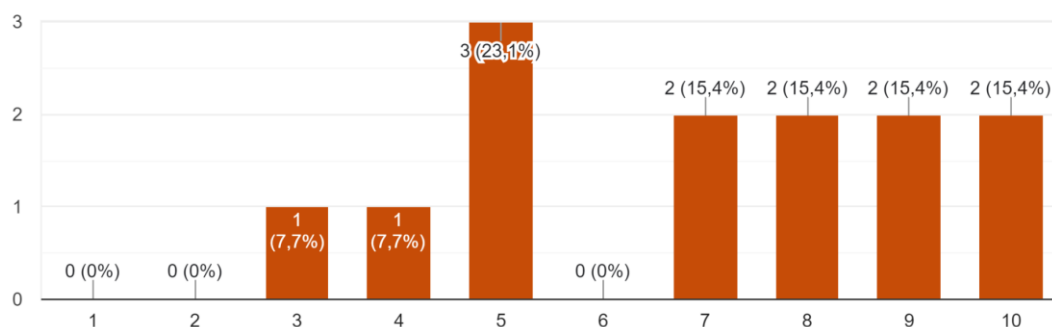
As respostas à questão 5 do questionário enfatizam conteúdos ecológicos e metodológicos. Participantes dos territórios do Ecossistema Babitonga, Laguna (SC), Praia Grande (SP) e Ubatuba (SP) destacaram assuntos como a conservação do ambiente marinho, ameaças à biodiversidade, legislação pesqueira, linguagem estratégica, e a importância ecológica de espécies topo de cadeia. Também foram mencionadas abordagens práticas, como formas de engajar o público, lidar com perguntas delicadas, e produzir conteúdo para redes sociais, além da distinção entre educomunicação e educação ambiental.

As questões 7 e 8 versou sobre temáticas sensíveis nos diferentes territórios de atuação dos membros da equipe, principalmente ligados a conflitos socioambientais e à gestão pesqueira. Entre os assuntos recorrentes estão a legislação de pesca e ambiental, a captura de espécies proibidas, a resistência na entrega de dados sobre pesca, a dragagem de portos, a construção de novos empreendimentos (como o canal do Linguado e novos portos na Baía Babitonga), além de impactos como redes-fantasma, ocupações irregulares e descarte de esgoto. Esses relatos demonstram a necessidade de preparar os educomunicadores para lidar com questões polêmicas e complexas nos contextos onde atuam.

Figura 3 – Respostas à questão 4 do questionário para aferir percepções iniciais e experiência em educomunicação.

4. De zero a dez, o quão apto e confortável você se sente para representar o projeto em eventos, palestras e outras atividades de educação ambiental e comunicação?

13 respostas

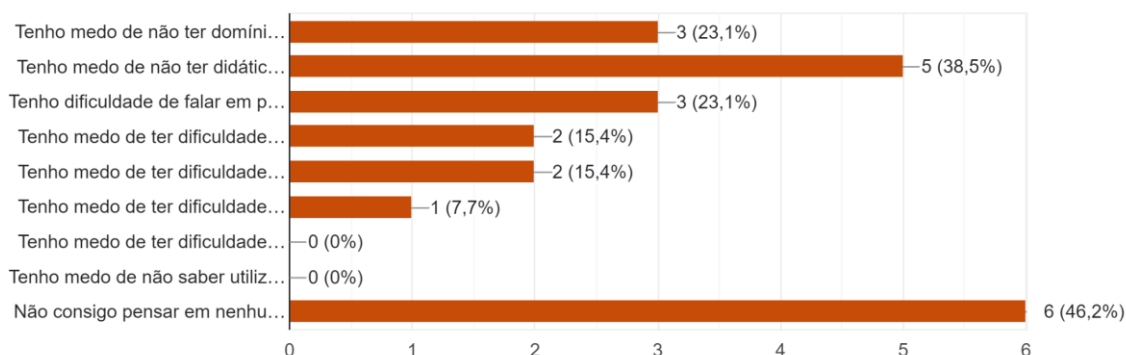


Fonte: Moreira ; Albuquerque (2025).

Figura 4 – Respostas à questão 6 do questionário para aferir percepções iniciais e experiência em educomunicação.

6. Quanto às suas inseguranças com as ações de educação ambiental, assinale o que se aplica:

13 respostas



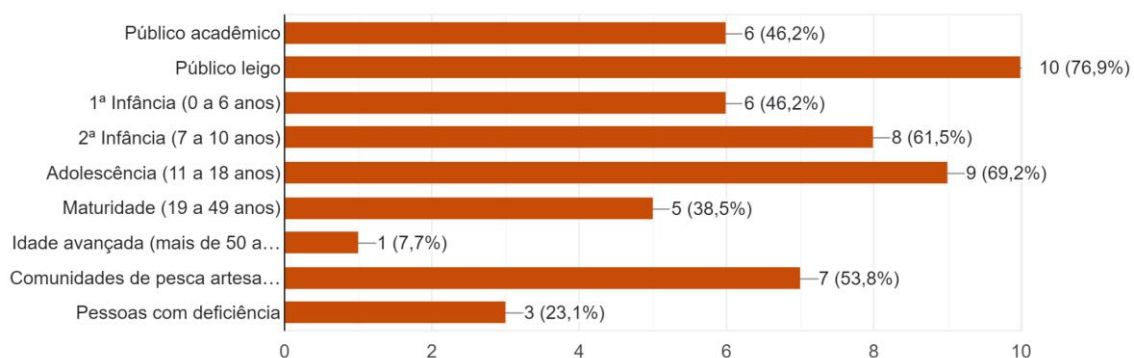
Fonte: Moreira; Albuquerque (2025).

A maior parte da equipe já tem experiência em comunicar para o público leigo, para adolescentes e para comunidades pesqueiras. Poucos na equipe têm experiência com idosos e pessoas com deficiência, públicos essenciais para o compromisso do projeto com a educação inclusiva e convidativa às mais diferentes idades e realidades. O Instagram é a rede com a qual quase toda a equipe relatou ter experiência na produção de conteúdo.

Figura 5 – Respostas à questão 9 do questionário para aferir percepções iniciais e experiência em educomunicação.

9. Assinale os públicos para os quais você já teve que explicar assuntos relacionados à ciência e conservação:

13 respostas



Fonte: Moreira & Albuquerque (2025).

Formações

Figura 6 – A equipe do projeto Toninhas do Brasil na primeira formação do ciclo “Nós e a educomunicação”, em 06/02/2023.



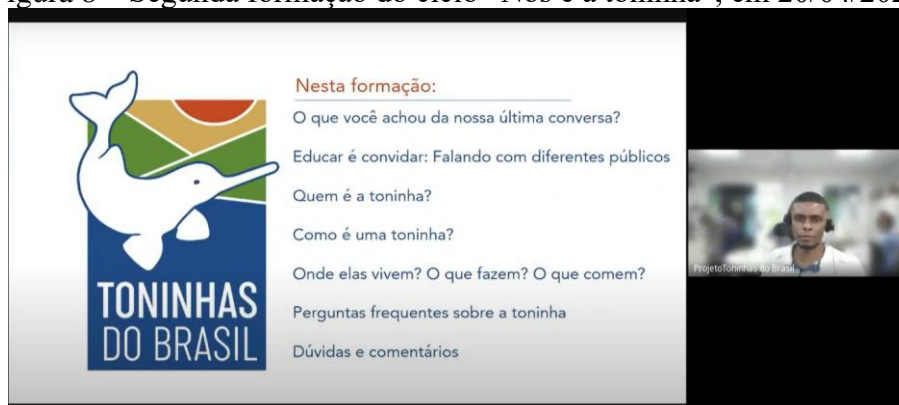
Fonte: Moreira; Albuquerque (2025).

A partir deste diagnóstico, foi delineada uma sequência de dez formações, que aconteceram ao longo do ano de 2023 e de parte do ano de 2024. No dia 06/02/2023, foi feita uma reunião online para a devolutiva e discussão dos resultados dos questionários e o estabelecimento da dinâmica de funcionamento da série de formações. Este foi o primeiro contato entre as equipes regionais e os estagiários e pesquisadores da Univille de São Francisco do Sul, e uma oportunidade para integração e compartilhamento de experiências e perspectivas entre eles. Os membros da equipe também tiveram a oportunidade de expandir nas respostas dadas e tirar dúvidas em relação à educomunicação do projeto.

As três primeiras formações tiveram como foco a preparação básica para a atuação em eventos e palestras, presenciais e online, para diferentes públicos, incluindo os procedimentos antes, durante e depois da realização das ações, a metodologia de aplicação dos questionários para avaliação do plano de educação ambiental e a obtenção das comprovações necessárias para relatoria. Em eventos presenciais, foram aplicados questionários de múltipla escolha avaliando os conhecimentos do público com relação à espécie e seus riscos, além de possíveis ações contributivas para a proteção do ecossistema marinho. Estes questionários fomentam pesquisas sobre a efetividade do trabalho em educação não-formal do projeto. Os membros da equipe são responsáveis pela correta aplicação e gestão dos dados dos formulários. Os encontros buscaram, portanto, articular conteúdos conceituais com orientações práticas, especialmente sobre temas sensíveis, como a pesca artesanal e a captura incidental da toninha, além de promover trocas de experiências entre os participantes.

O primeiro encontro introduziu a abordagem educacional adotada pelo projeto e as diretrizes de atuação em público. Foram discutidos aspectos do discurso institucional, como a não culpabilização dos pescadores e a ênfase na gestão participativa, além de procedimentos básicos para a realização de atividades educativas e para o registro de ações em fotos e vídeos. As duas formações seguintes focaram na espécie *Pontoporia blainvillei*, abordando inicialmente aspectos biológicos e morfológicos e, posteriormente, questões ligadas à ecologia, comportamento social e bioacústica. Também foram discutidas estratégias para adaptar a linguagem e o grau de aprofundamento conforme o perfil do público e a natureza das atividades.

Figura 8 – Segunda formação do ciclo “Nós e a toninha”, em 20/04/2023.



Fonte: Moreira; Albuquerque (2025).

Em um encontro posterior, os participantes foram apresentados às ações de pesquisa realizadas na Baía Babitonga, com destaque para os estudos em bioacústica e para a metodologia da pesquisa em educação ambiental com base em questionários. A formação teve como objetivo instrumentalizar os membros das equipes regionais para replicar a coleta de dados em seus respectivos territórios. Uma formação foi dedicada especificamente à captura incidental, tema recorrente nas atividades do projeto. O conteúdo abordou o enquadramento da questão em ações de educomunicação, com orientações sobre como apresentar o problema a partir da perspectiva da espécie e evitar discursos culpabilizadores. Foi proposta uma narrativa estruturada, que introduz a espécie, apresenta as ameaças – entre elas a captura incidental – e finaliza com as soluções que vêm sendo discutidas no âmbito do projeto, com participação de diferentes atores sociais, incluindo os pescadores.

No encontro seguinte, foram abordadas outras pressões antrópicas sobre a espécie, como poluição sonora, redes-fantasma e sobrepesca. A formação também abriu espaço para que os participantes compartilhassem percepções locais sobre a recepção desses temas por parte de pescadores e comunidades nos diferentes territórios. Outro momento formativo tratou de maneira mais ampla os impactos humanos sobre os ambientes marinhos e costeiros, com foco em infraestrutura, detritos, poluição química e o conceito de saúde única. A dinâmica incluiu a retomada de perguntas recorrentes nas ações e a troca de experiências entre os educadores.

A formação seguinte fechou a série temática sobre ameaças antrópicas com o tema das mudanças climáticas. Foram abordados os processos de regulação climática pelos oceanos, os ciclos biogeoquímicos e os potenciais impactos sobre os ecossistemas costeiros e sobre a toninha. Também foram discutidas formas de inserir esse tema nas ações educativas e indicados materiais de apoio para aprofundamento. Em setembro, outro encontro teve como foco a Década do Oceano da ONU e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Foram discutidas as sete metas da Década e suas conexões com o contexto brasileiro e com os objetivos do projeto. Também foram apresentados exemplos de como o tema vem sendo trabalhado em exposições, eventos e materiais de comunicação.

As duas formações realizadas em fevereiro de 2024 trataram da execução das ações “Tem Toninha Aqui”, exposições itinerantes e interativas realizadas em praias das cidades de atuação do projeto, com a integração de atividades educacionais e estandes de projetos de conservação parceiros. A primeira abordou a proposta e o uso do material didático, e a segunda detalhou aspectos logísticos e administrativos, como o registro das atividades, a organização de documentos e os procedimentos de prestação de contas.

Novos integrantes da equipe foram orientados a assistir às formações anteriores, garantindo alinhamento com os demais membros.

Aplicação da teoria na prática e atuação da equipe em educomunicação

Figura 9 – A equipe na exposição interativa “Tem Toninha Aqui” realizada na Praia do Cardoso, em Laguna (SC), em 03/02/2024



Fonte: Moreira; Albuquerque (2025).

Um dos principais resultados observados no processo de formação foi a participação ativa dos membros da equipe nas ações práticas de educomunicação desenvolvidas pelo Projeto Toninhas do Brasil. Os participantes aplicaram os conteúdos trabalhados ao longo das formações em diferentes contextos não-formais, atuando na concepção, organização e execução de eventos educativos, como palestras, exposições e outras ações pontuais de educação ambiental.

Entre fevereiro de 2022 e agosto de 2024, o projeto realizou 101 ações eventuais de educação ambiental, abrangendo atividades como exposições, rodas de conversa, intervenções em eventos e palestras. Essas ações ocorreram em 18 municípios dos estados de Santa Catarina, Paraná e São Paulo, e alcançaram, direta ou indiretamente, um público estimado de 14.979 pessoas. Esse número foi obtido por meio de listas de presença, declarações de participação ou estimativas dos organizadores e superou significativamente a meta inicial de 300 pessoas.

Além destas, foram realizadas três ações de limpeza de praia, com a coleta de aproximadamente 132 kg de resíduos sólidos, e dez exposições itinerantes “Tem Toninha Aqui”, concentradas no primeiro quadrimestre de 2024. As exposições ocorreram em oito municípios dos três estados de atuação e envolveram 866 participantes. O projeto também organizou dois eventos online no formato de live, uma ação remota em escola, uma série de oito eventos presenciais e uma ação coordenada em celebração ao Dia Internacional da Toninha (01 de outubro). Essas iniciativas, distribuídas entre os anos de 2022 e 2023, mobilizaram diretamente 795 pessoas (314 em 2022 e 481 em 2023).

Figura 8 – A equipe em atuação em ações de educomunicação no Litoral de São Paulo, Paraná e Santa Catarina.



Fonte: Moreira; Albuquerque (2025).

Durante essas atividades, os membros da equipe formados em educomunicação participaram ativamente, inclusive assumindo o papel de facilitadores em parte das ações. Os conteúdos abordados nas atividades incluíram a apresentação do projeto, os aspectos ecológicos e biológicos da toninha, os ecossistemas onde ocorre, bem como as principais ameaças à sua conservação, como a captura incidental e outras pressões antrópicas. Também foram abordadas estratégias de manejo e conservação ambiental com foco no gerenciamento costeiro e estuarino.

No desempenho dessas atividades, observou-se, de maneira geral, a aplicação consistente dos conteúdos e diretrizes abordados durante as formações. Houve, no entanto, alguns equívocos pontuais, como o uso de linguagem excessivamente técnica diante de públicos leigos e dificuldades na apresentação de conceitos ligados à ecologia, taxonomia e oceanografia. Tais falhas, embora esperadas em contextos de formação inicial, não comprometeram os objetivos principais das ações e indicam pontos de atenção para o aperfeiçoamento contínuo das capacitações.

DISCUSSÃO

Devolutivas

As devolutivas dos participantes sobre as formações indicam sucessos e desafios em sua aplicação. Nas últimas duas conversas e em momentos de interação presencial, foram solicitadas as devolutivas dos educadores não-formais em formação sobre as reflexões propostas ao fim de cada encontro e sobre a série de formações como um todo. O feedback explícito dos membros foi majoritariamente positivo, com membros da

equipe mencionando que as formações têm sido esclarecedoras e essenciais. Alguns dos assistentes de pesquisa solicitaram imagens, gráficos e esquemas explicativos utilizados nas formações para incluir em apresentações que estavam preparando para dar palestras representando o projeto. A equipe também pôde fazer perguntas e dar opiniões sobre que materiais eles consideram importantes que sejam fornecidos ou produzidos para o contato com as comunidades de pesca artesanal e para os eventos de educação ambiental.

Quando perguntados, todos os que passaram pela formação atestaram a importância do apoio formativo, especialmente no enfrentamento das inseguranças e in experiência no trato com o público. Materiais pedagógicos produzidos pela coordenação foram amplamente utilizados nas ações, sendo citados como facilitadores no preparo e execução das atividades. Por outro lado, foram identificados sinais de desgaste ao longo do processo formativo, em especial devido à realização dos encontros de forma online, com duração entre uma e uma hora e meia. Esse cansaço, embora nem sempre explicitado verbalmente, manifestou-se por meio da diminuição progressiva do engajamento e da participação ativa da equipe. A integração entre os indivíduos também foi aquém do esperado, com boa parte dos membros da equipe mantendo câmeras e microfones fechados e interagindo pouco uns com os outros.

Nos dois últimos encontros, observou-se uma retomada do engajamento, atribuída à preparação específica para um novo ciclo de eventos com conteúdos, dinâmicas e estruturas previamente definidas. A clareza quanto à aplicação imediata dos conteúdos formativos parece ter funcionado como um elemento motivador, o que sugere que a organização periódica de ciclos temáticos de eventos pode ser uma estratégia eficaz para manter o envolvimento da equipe ao longo do tempo.

Esses resultados reforçam a relevância de processos formativos contínuos e articulados à prática, especialmente em contextos de educação ambiental voltados à conservação da biodiversidade marinha. A experiência indica que a eficácia da formação está vinculada não apenas ao conteúdo oferecido, mas também à sua conexão direta com as demandas operacionais e comunicativas dos membros da equipe.

Próximos passos

Orientados pela reflexão crítica sobre os desafios enfrentados e pela busca por qualificar e monitorar os processos de formação de pessoas do projeto, os coordenadores reestruturaram as formações para a equipe na próxima fase (2025-2029). A estratégia de formação apresentada é uma oportunidade para consolidar avanços na formação de profissionais para a conservação e aprofundar a articulação entre formação, prática profissional e pesquisa científica.

O ciclo de formações apresentado rendeu êxitos, como o envolvimento efetivo da equipe nas ações de educomunicação, e mostrou, também, suas limitações: marcadamente, a queda de engajamento ao longo das formações virtuais e o cansaço associado a atividades longas e remotas. Para a nova fase, organizou-se uma abordagem mais estruturada, sistêmica e profissionalizada para a formação profissional. Esta nova etapa se fundamentará em um Projeto Político-Pedagógico (PPP) robusto, que orientará os conteúdos e metodologias das capacitações, bem como o desenvolvimento de um programa de treinamento de jovens cientistas, voltado a estudantes de cursos de licenciatura e bacharelado nas áreas das Ciências Naturais e da Educação.

Neste programa, teoria e prática serão integradas por meio de formações teórico-metodológicas continuadas e da inserção direta dos graduandos em múltiplas frentes de atuação do projeto, como pesquisa ecológica, monitoramento, etnoecologia, educação ambiental marinha, cultura oceânica e comunicação. A ênfase recairá sobre a vivência

presencial, especialmente na unidade da Univille em São Francisco do Sul (SC), onde os alunos oriundos de diferentes universidades estarão reunidos, combinada com momentos online e híbridos que facilitem a articulação interterritorial. Os estudantes serão estimulados a assumir um papel propositivo e autônomo, culminando na apresentação pública de suas experiências e na replicação dos aprendizados em seus contextos locais de origem.

Essa estratégia formativa está ligada ao processo continuado de integração e formação da equipe, que passará a adotar uma metodologia formativa permanente, com encontros mensais, nos formatos presencial, virtual e híbrido, contemplando uma variedade de temas maior do que a vista neste ciclo de dez capacitações. Dentre as novas temáticas, estão a mediação de conflitos, a comunicação não violenta e a pesquisa etnoecológica. Estes assuntos são instrumentais no estudo e na construção de relação com as comunidades de pesca artesanal e com os demais atores sociais das áreas protegidas em que o projeto realiza suas atividades. Esses encontros serão ministrados por especialistas internos e externos e terão uma proposta de participação mais ativa, priorizando as trocas entre os membros da equipe e diminuindo seu componente expositivo. Mecanismos contínuos de avaliação participativa serão estabelecidos, permitindo ajustes às necessidades da equipe ao longo dos quatro anos. Também está prevista a realização de encontros presenciais (de capacitação e confraternização) que reúnam todas as equipes regionais.

Além das ações de formação prospectiva, o projeto também investirá na avaliação retroativa de impacto. Esta atividade está voltada à reconstrução biográfica de trajetórias profissionais transformadas pelo projeto entre 2011 e 2024. A partir de entrevistas semiestruturadas com egressos e atendidos pelas ações formativas do projeto ao longo dos anos, será possível qualificar a avaliação dos impactos de longo prazo das capacitações oferecidas. Essa abordagem qualitativa será complementada por indicadores de impacto aplicados sistematicamente, que permitem mensurar ganhos em conhecimento, competências e percepções dos participantes sobre temas como conservação da toninha e educação ambiental marinha.

Considerações finais

Neste trabalho, foi descrita e avaliada a experiência de formação de educadores não-formais conduzida por um projeto de conservação. Ao investir na qualificação técnica e teórica de suas equipes, projetos como este contribuem para a maturidade e coesão institucional em suas estratégias de comunicação e educação. As formações, estruturadas com base em objetivos diversos, mostraram-se fundamentais para garantir coerência metodológica, segurança na atuação e apropriação crítica dos conteúdos pelos educadores.

Um eixo central para a efetividade das capacitações e das ações de educomunicação foi a articulação entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que a escuta ativa e a busca por devolutivas das formações permitiram a avaliação dos processos formativos ao longo do tempo. O itinerário formativo foi construído sob medida para atender às necessidades de capacitação do grupo, a partir de um diagnóstico abrangente acerca de temáticas, aptidões e desafios.

Este trabalho apresentou um modelo de formação que combina dimensões pedagógicas, comunicacionais e territoriais, propondo uma abordagem integral para a formação de educadores não-formais. A sistematização dessa experiência aponta caminhos metodológicos para projetos que buscam aliar conservação da sociobiodiversidade, valorização dos saberes locais e formação cidadã, além de ressaltar

a importância da construção de referenciais político-pedagógicos próprios para orientar práticas formativas em contextos de educação ambiental crítica.

Na próxima fase, a partir desta experiência, a formação de pessoas reestrutura-se a partir da horizontalização, do planejamento pedagógico estruturado, da avaliação continuada e retroativa, da priorização de momentos presenciais e do investimento em um programa formativo para novas gerações de profissionais da conservação. A convergência dessas estratégias visa não apenas qualificar a atuação do projeto na formação de pessoas, mas também contribuir para a construção de referenciais metodológicos relevantes para o campo da educação ambiental marinha e da formação de profissionais comprometidos com a sociobiodiversidade.

AGRADECIMENTOS

O Projeto Toninhas do Brasil tem o apoio da Petróleo Brasileiro S/A (Petrobras), através do programa Petrobras Socioambiental, e da Dolphin Quest.

REFERÊNCIAS

ARANTES, L. M.; MONKEN, M. A atuação de educadores ambientais na formação de professores de escolas municipais de Belo Horizonte (MG), no Programa Escola Integrada Inhotim. Acta Biológica Catarinense, 2014.

AURÉLIO, L. et al. Bridging the gap between formal and non-formal science education: traditional fish markets as a tool to promote ocean literacy. Applied Environmental Education & Communication, 2022.

BARROS, K. C. T. F. do R. et al. Educação ambiental consciente e os projetos didáticos em sala de aula. Revista Sergipana de Educação Ambiental, 2022.

BARROS, T. G. E. de et al. Modelos formativos nas pesquisas sobre formação de professores em educação ambiental: enfoques e limitações. ACTIO: Docência em Ciências, 2019.

CHAVES, A. P. L.; FARIAS, A. C. Meio ambiente, escola e a formação dos professores. 2005.

GOMES, M. R. A. et al. Environmental education in teacher training: articles published in RevBEA. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), 2024.

GUDERGUES, G. S. et al. A importância do turismo sustentável como modo de educação ambiental: estudo de caso da temporada de baleias no Instituto Baleia Jubarte – Praia do Forte (BA). Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), 2023.

KAPLAN, L.; [outro autor]. Análise crítica do discurso do Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais – PROFEA: pela não desescolarização da educação ambiental. 2011.

LEME, P. C. Formação e atuação de educadores ambientais: análise de um processo educativo na universidade. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MOKOS, M. et al. How to increase ocean literacy for future ocean sustainability? The influence of non-formal marine science education. Sustainability, 2020.

MOREIRA, J.; ROBLES, R. Tamar Project: conservation and education in ecotourism activities related to turtles in Fernando de Noronha Archipelago, Brazil. 2017.

MOTA, L. L. et al. A implementação de ações para a promoção da cultura oceânica e do ODS 14 na costa nordeste do estado do Pará frente à Década do Oceano. Revista Vitruvian Cogitationes, 2023.

OLIVEIRA, M. A. Educação ambiental: ações e experiências em espaço educativo não-formal em tempos de pandemia. 2021.

PAZOTO, C. et al. Cultura oceânica e escola. REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 2023.

PERRUDE, M. R. S.; SILVA, [inicial do nome]. A formação do educador no âmbito da educação não formal. Educação, 2022.

PONTES, S. R. S. et al. Cultura oceânica e educação ambiental crítica distantes da costa: reflexões a partir da prática escolar. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), 2024.

ROCHA, L. D.; LAURIA, A. L. Blue Questionnaire: proposal for an evaluation instrument about ocean literacy. Arquivos de Ciências do Mar, 2024.

SCOWCROFT, G. et al. An ocean science education network for the Decade. 2021.

SANTOS, V. D.; [outro autor]. Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente. 2011.

TEIXEIRA, A. C. M.; USTRA, A. C. Educação ambiental em espaços não-formais: contribuições para a formação inicial do(a) professor(a) de Ciências. Cataventos – Revista de Extensão da Universidade de Cruz Alta, 2023.

TÉBAR, R. Informe sobre los proyectos de educación ambiental no formal. 1996.

VERDI, M.; PEREIRA, A. A educação ambiental na formação de educadores: o caso da Universidade Regional de Blumenau – FURB. 2006.


ZIELIŃSKI, T. et al. A blueprint for ocean literacy: EU4Ocean. Sustainability, 2022.


MASCULINIDADES BRASILEIRAS (DES)CONSTRUÍDAS EM PROCESSOS FORMAIS E NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO

Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Eliezer Gonçalves Cordeiro

Resumo: Este capítulo investiga os processos de construção e desconstrução das masculinidades brasileiras a partir de práticas educativas formais e não formais. Partindo de uma perspectiva crítica e interseccional, analisam-se os modos pelos quais a escola, os espaços comunitários, os discursos sociais e as experiências cotidianas contribuem para a reprodução ou o tensionamento de normatividades de gênero associadas ao ser homem no Brasil. Ao considerar as múltiplas masculinidades em disputa – marcadas por raça, classe, sexualidade e território – o estudo evidencia como práticas pedagógicas podem engendrar subjetividades que tendem à masculinidade hegemônica e menos dialógicas. A pesquisa ancora-se em referenciais dos estudos de gênero, da educação crítica e da pedagogia *queer*, propondo uma reflexão sobre o papel da educação como campo estratégico para a (re)invenção das masculinidades no contexto brasileiro contemporâneo.

Palavras-chave: Educação. Masculinidades. Gêneros. Violência doméstica.

L. R. N. da Silva () Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira / Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
e-mail: leandrosalesufrj@gmail.com.

E. G. Cordeiro () Instituto de Ciências Humanas e Sociais /Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “*Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa* (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO:

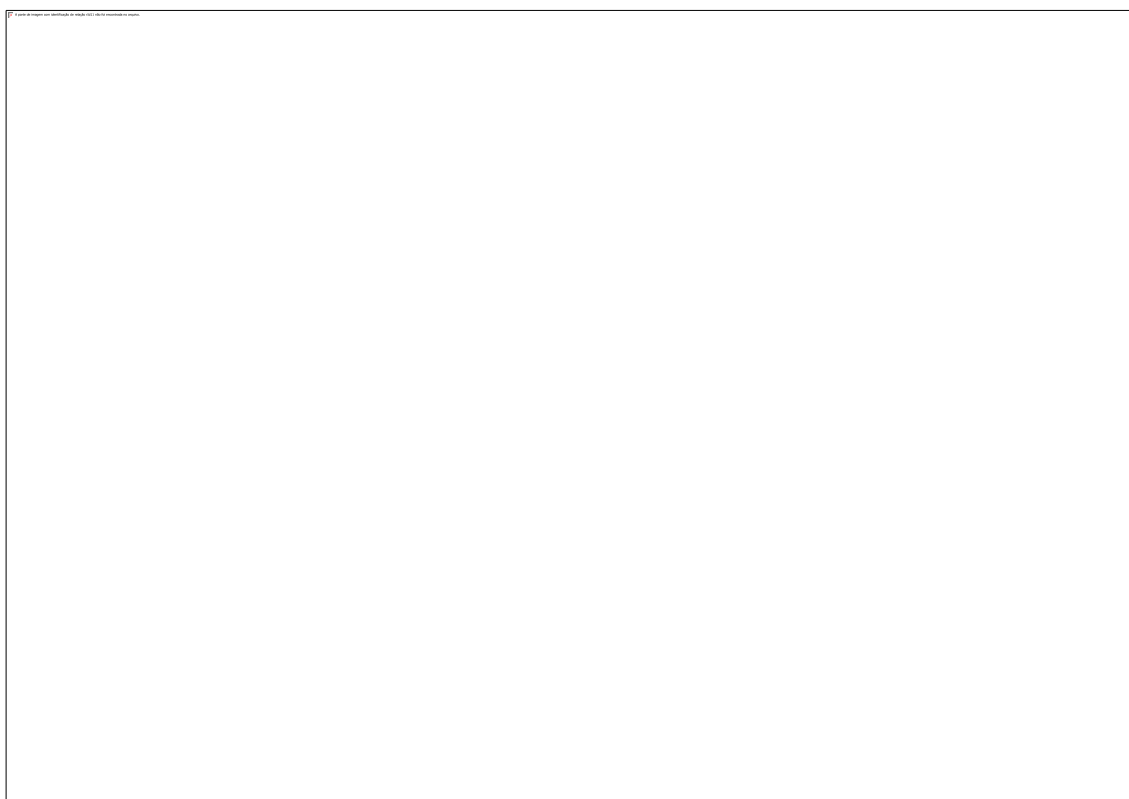
Este capítulo objetiva debruçar-se sobre a história da construção das masculinidades no Brasil a partir do século XVII de maneira breve, tecendo diálogos e análises do mundo rural ao mundo das vilas e grandes cidades que foram vagarosamente se amoldando na Colônia. Inspirados nos estudos de Colling (2019), que realizou aplaudível estudo sobre a construção histórica do corpo feminino, desejamos inverter o sujeito de análise, e, seguindo similar método da autora citada, encetar uma descrição sobre a construção histórica do corpo masculino no Brasil por meio de autores/as próprios/as do campo da História, da Literatura e da Educação, a exemplo de Gilberto Freyre (2000); Sérgio Buarque de Holanda (2011); Eduardo Schnoor (2013). Para discorrermos acerca do conceito das masculinidades contemporâneas e suas relações, ao longo do tempo-espaço, sociais (como na escola, na família, nas instituições de Estado etc.), contaremos com os estudos de Joan W. Scott (2012); Carrie Paechter (2009); Robert W. Connell, e James W. Messerschmidt (2013); Leandro Teófilo de Brito e Mônica Pereira dos Santos (2013); Brito (2022); entre outros/as.

Desde menino, ouvia a minha mãe dizer: “vou cuspir no chão, e quero você em casa antes que isto seque”. Ela queria dizer-me que eu não deveria demorar nos mandados que lhe havia me ordenado a fazer na rua. Vez por outra, notei que aquela fala não era de propriedade dela, porque meu avô a utilizava com bastante frequência quando falava com minha mãe, que já adulta ria-se como se dissesse que aquilo não servia mais para ela, a qual já não morava mais na casa dela e, portanto, gozava de certa liberdade no que tange ao tempo. Essa historinha pode até parecer desconexa com este trabalho, mas não o é quando a gente começa a pensar sobre o pensar; ou sobre as formas as quais o pensamento se articula em palavras, frases, textos. Com mais leitura e estudo, encontrei nas pesquisas de Schnoor (2013) a explicação para a sentença que abri por ora esta subseção.

“Cuspir no chão” para marcar o tempo do mandado era o mesmo que “riscar o chão” como uma maneira de impor um limite que, em hipótese alguma deveria ser ultrapassado. Arqueologizando o último termo entre aspas, Schnoor (2013) nos dirá que essa expressão era muito usada no século XVII por homens do Brasil Colônia para os quais adentrar em conflitos por terras ou pela mão de uma donzela era sinônimo de virilidade. O chão riscado poderia ser uma cerca que marcaria os limites do terreno, como vemos no romance São Bernardo, escrito por Graciliano Ramos, o qual trará Paulo Honório que briga renhidamente com o velho Mendonça pelo avanço da cerca deste último; ou poderia ser um risco mais banal, como as disputas internas dos colonos no mercado externo para disputar quem conseguiria a melhor safra nos algodoais e plantações em serrarias que, já no século XVII, eram comuns no Brasil e serviam como base da economia portuguesa, uma vez que o país era a metrópole administrativa dos recursos produzidos em solo brasileiro.

Para além do “chão riscado”, muitos colonos importaram para o Brasil um modelo de conflito masculino pautado no gran finale do duelo. Conflito sem duelo era conflito pela metade na mentalidade masculina do século XVII (SCHNOOR, 2013). Na imagem a seguir, cuja fotografia tirada por Goupil & Cia (18?) reproduz uma pintura de homens se ferindo mortalmente em um duelo após uma partida de bola, vemos essa mentalidade materializada numa fonte histórica que atravessou séculos, limites geográficos e, no XIX, se imprimiu com nitidez na obra de arte.

Figura 1: Reprodução fotográfica de pintura / Um Duel Après Le Bal



Fonte: UN Duel Après Le Bal: [obras de arte]. Paris [França]; Londres [Inglaterra]: Goupil & Cie. Editeurs, [18--]. 1 foto:, papel aluminado, p&b, 8,5 x 12,5 cm. (Musée Goupil & Cie, 655). Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon590051/icon590051.jpg. Acesso em: 8 fev. 2023. Disponível http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon590051/icon590051.html. em: 8 fev. 2023.

Como é possível vermos, há na imagem cinco homens: dois amparam um indivíduo caído no chão, já ferido e com uma espada ainda em punho; e um outro homem vai saindo do primeiro plano da cena acompanhado por outro que é o duelista. A prática do duelo singrou tantos séculos em nossa cultura, que, no final do século XIX e início do XX, a prática conflituosa ceifou a vida de um dos mais ilustres escritos, Euclides da Cunha, o qual desafiou um desafeto para um combate armado e, ao fim, foi morto, ocorrendo o mesmo com o seu filho anos mais tarde, o qual desafiou o mesmo desafeto do pai e, de igual forma, fora baleado. Entretanto, retornemos ao século XVII porque, ao lermos as volumosas páginas de Casa-Grande & Senzala (FREYRE, 2000), encontraremos outro marcador da masculinidade no referido século que exporá à doenças 62 e a perigos endêmicos jovens dos mais variados extratos sociais: a atividade sexual deliberada como “carimbo” de passagem ao mundo adulto, ao mundo macho.

De acordo com Freyre (2000), ter a marca da sífilis era motivo de honra para o jovem menino e para os pais, que, quando questionados acerca do início da vida sexual dos filhos homens, se abastavam dos argumentos inquestionáveis das marcas deixadas pela sífilis no corpo dos filhos. De acordo com Freyre (2000, p. 164):

[...] foi a doença por excelência das casas grandes e das senzalas. A que o filho do senhor de engenho contraía quase brincando entre negros e mulatas ao

desvirginar-se precocemente aos 12 ou aos 13 anos. Porque depois dessa idade já o menino era donzelão. Ridicularizado por não conhecer mulher e levado na troça por não ter marca da sífilis no corpo [...].

O curioso nos estudos de Freyre (2000) é notar a precoce idade citada pelo autor com que os jovens se desvirginavam: 12 ou 13 anos. Ademais, na maioria das vezes, esse ato sexual que configurava um momento de transição era feito de maneira abusiva, utilizando-se para tal fim do corpo feminino negro para satisfação e legitimação numa cultura de gênero que entrelaçava diversas violências. De maneira muito nítida, era preciso tornar-se homem. Porém, como teremos a oportunidade de debater, esse “tornar-se” nunca era uma construção definitiva, e veremos o porquê mais adiante. Por ora, cabe nos salientar que a partir do século XVII, a formação do “homem” já não era apenas feita mediante a iniciação sexual ou mesmo pelos conflitos duelistas vivenciados. De acordo com Schnoor (2013, p. 86):

[...] O horizonte ampliou-se no mundo público. As ruas das vilas eram abertas, bem como as estradas. Nelas, os jovens teriam de interagir. Muitas vezes estariam por si, sem família para acudir. Ser respeitado nas ruas e nas estradas era um requisito básico ao estabelecimento social. O jovem que viveu entre a colônia e o império tinha de ter várias facetas sociais. Entre outras, aquelas moldadas pela violência e/ou pelo sexo. A partir do século XVII, a masculinidade passava mais claramente pelo exercício do mando: aprendia-se desde cedo a se fazer obedecer e a exercê-lo sobre os escravos e cabras, andando armados, algumas vezes tinham pajens e comitiva quando em viagem e frequentavam ao seu bel-prazer as senzalas para arrefecer os seus ânimos.

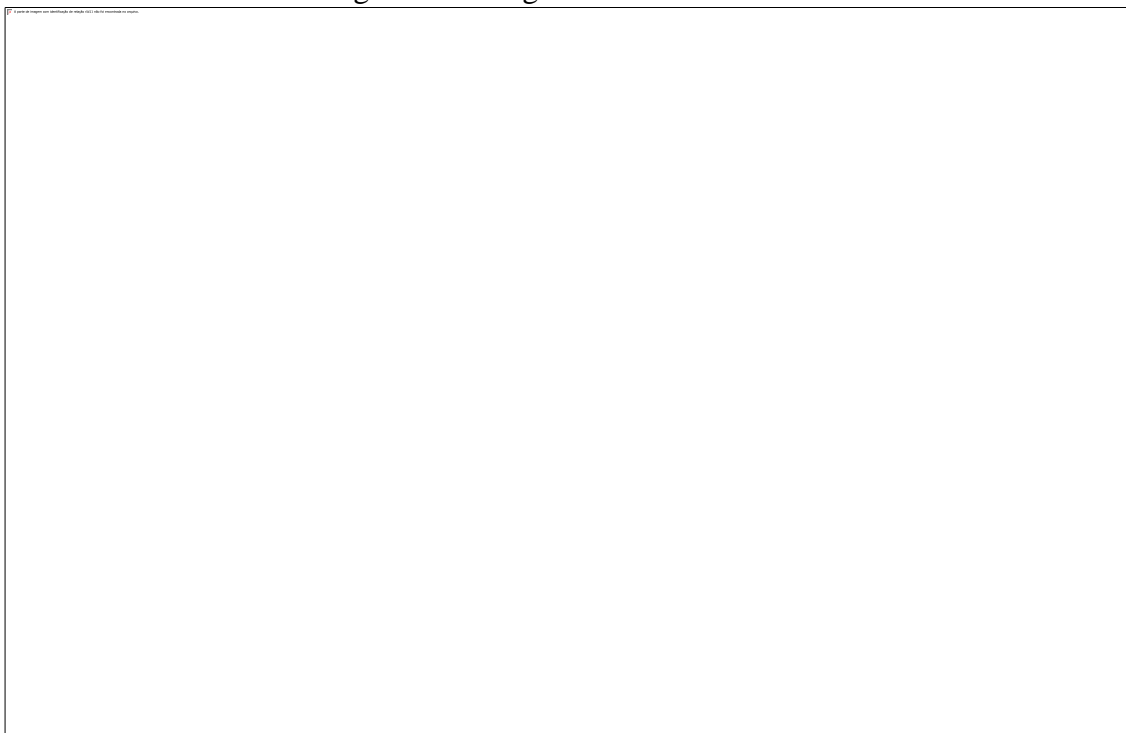
Dessa maneira, com o crescimento das cidades brasileiras e a extração excessiva do ouro a partir do comércio de Minas Gerais, a sociedade entrará no século XVIII com novos horizontes que caracterizavam o masculino. Em 1766, por exemplo, era comum que os jovens brasileiros fossem à Coimbra estudar leis abandonando a vida no meio rural e estabelecendo outras relações em Portugal. Com a sociedade brasileira mais complexa, no fim do século XVIII e início do XIX, os moços formados em Coimbra eram aproveitados no Brasil na burocracia cotidiana, fazendo parte basilar da administração governamental. Já não bastava, no XIX, portar armas, convidar outros homens a duelos fatais ou visitar às senzalas à cata de abusos sexuais, fundamentalmente, ser um homem respeitoso, agora, era ser instruído. É no século XIX que a Independência do país começa a ser construída, e com ela um novo homem; o homem que ajudará na libertação do Brasil. Para isto, os postos mais estratégicos eram os militares. Para Schnoor (2013), era difícil de se encontrar um moço que não quisesse fazer parte como oficial de um Regimento de Cavalaria de Milícias.

Usar a espada de maneira outorgada pelo Império, a serviço dos anseios da pátria, era um diferencial no status de representação da época em debate. “Pertencer à cavalaria e portar uma espada significava que se tinha os quatro costados, que se pertencia aos principais senhores da terra.” (SCHNOOR, 2013, p. 94). Na sociedade brasileira do século XIX, a homossexualidade não podia pairar, sob hipótese alguma, sobre as cabeças dos moços de família. Tudo o que era visto como frágil – mulheres, homossexuais e até homens negros – eram meticulosamente afastados a fim de que se assegurasse a boa formação dos aprendizes da masculinidade. Era como tios solteirões – que na verdade pairavam sobre eles dúvidas sobre a sexualidade – morarem em Paris por décadas

sozinhos. Parece que o argumento era o mesmo – talvez venha daí – que temos hoje, o qual diz: “Quer ser gay? Que seja longe daqui! Em exílios distantes para não corromper a nossa imagem”.

Outro ponto de análise para a construção da masculinidade no XIX que é importante é a não convergência desse mesmo modelo de masculino imposto a um homem branco e pertencente às famílias abastardas, do qual falamos, como sendo o mesmo imposto a um homem negro. Juntamente com as mulheres negras, o corpo negro masculino foi rebaixado à última categoria e servia como apoio distintivo para o modelo de homem branco no que dizia respeito ao afeto, beleza, instrução etc. Nosso argumento se baseia na análise da iconografia do século XIX no que tange as relações cotidianas que eram estabelecidas nos muitos mercados existentes nas cidades recém-criadas. Como um marcador de poder, os homens brancos, de maneira geral e pouco descontinuada, aparecem nos portos, nos algodoais, nas plantações de serrarias, nos centros de comércio retratados amontados em cavalos musculosos, tensionados pela mão pesada dos seus donos. Na iconografia a seguir, temos um exemplo proeminente do que relatamos:

Imagem 2: Iconografia / Porto do Estrella



ADAM, Victor. Porto do Estrella. Paris [França]: Lith. de G. Engelmann, [1835]. 1 grav, pb. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon94994/icon94994_040.jpg. Acesso em: 8 fev. 2023. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon94994/icon94994_040.html. Acesso em: 8 fev. 2023.

Vemos na iconografia, homens brancos que se dirigem a homens brancos sobre seus cavalos em conversa de tom similar, imageticamente interpretando. Também vemos outros homens brancos se dirigindo a homens negros curvando levemente as cabeças para com eles falar, o que poderia parecer banal, mas que, na representação pictórica, possui um sentido, e, desde as pinturas cristãs dos primeiros séculos da Era Cristã, o lugar de elevação é o lugar de autoridade. Outro fato que vemos na iconografia apresentada é que

os homens brancos estão todos bem paramentados com capas, chapéus-cartolas e protegidos do suposto sol que se deduz pela sensibilidade do olhar apreciador. Quanto aos homens negros, estes estão com roupas a meio braço, sem chapéus e descalços. Há na cena até um homem branco em um cavalo utilizando um guarda-chuva – que seria, ali, um guarda-sol, na verdade –, e isso nos revela que havia uma preocupação estética com o rosto para que não houvessem muitas marcas deixadas pelo denso sol.

Nossa argumentação é robustecida quando avaliamos a literatura brasileira clássica, na qual, já em 1792, quando Tomás Antônio Gonzaga – na obra *Marília de Dirceu* – abre suas líras em descrição de si à sua amada, nos dirá:

Eu Marília, não sou algum vaqueiro,
Que viva de guardar alheio gado,
De tosco trato, de expressões grosseiro,
Dos frios gelos e dos sóis queimado.
Tenho próprio casal e nele assisto;
Dá-me vinho, legume, fruta, azeite;
Das brancas ovelhinhas tiro o leite
E mais as finas lãs, de que me visto.
Graças, Marília bela,
Graças à minha estrela! [grifo nosso] (GONZAGA, 2012, p. 17).

Vemos, assim, nos grifos realizados por nós, que já na poesia árcade dos grandes comerciantes mineiros de séculos antes do XIX – nos referimos ao XVII –, já havia uma preocupação estética também no que tangia a pele do homem branco que, se muito embora não se verificou nos anúncios de jornais da época mediante a propaganda de cremes reconstrutores faciais como no caso das moças, verifica-se agora mediante a análise da literatura e da iconografia em paralelo. Essas preocupações com a estética do corpo, e não só a estética da atitude, amolda caminhos para novas performances masculinas em meados e nos finais do século XIX, e o palco performático vai nos conduzindo às cenas próprias do mundo do esporte, da ginástica e da educação física. Vamos saindo do chão riscado no qual se aprendia a ser homem e vamos entrando no riscado chão da escola, nas quais os militares desempenharam papel fundamental.

Os estudos realizados por Victor Andrade de Melo (2013) sobre masculinidades no século XIX, centrará sua crítica argumentativa na defesa de que, à medida em que ocorria a independência do Brasil, em 1822, ocorria, paralelamente, uma dependência dos homens, principalmente, aos símbolos nacionais e aos reclames destes. Ou seja, em um contexto de independência, a preocupação do poder administrativo imperial centrava-se no esforço de promover um território que fosse seguro e estável. Para isso, era preciso que houvesse uma consolidação não só das Forças Armadas, mas também de seus agentes, os quais defenderiam o país. Como exemplo de preocupação do imaginário social brasileiro neste momento do século XIX, vemos os muitos registros, notícias da Guerra do Paraguai, os quais corroboravam com a argumentação de que era preciso formar homens fortes e preparados – desde a escola – para duelarem não mais como dito, de maneira isolada em conflitos pontuais, mas em macroespaço político que colocava a vida particular intrinsecamente imbricada à vida nacional.

Para Melo (2013), a partir do século XIX, as instituições de ensino militar passaram a considerar, até os dias atuais, o exercício de atividades físicas como um objetivo importante a ser seguido e a ser venerado pelos rapazes. Porém, o que desejamos

demonstrar é que essa atitude não ficou somente restrita aos muros das escolas militares, pois ela chegou também aos bancos de educação comum, por um motivo bastante direto: os militares começaram a ser contratados pelo governo imperial para lecionarem em escolas de educação elementar, a exemplo do Colégio Pedro II, o qual teve por professor Francisco da Gama, o qual foi, em 1858, mestre de ginástica, infantaria e cavalaria da Escola Militar do Rio de Janeiro. Segundo Melo (2013, p. 124):

Esse é mais um indício de que a influência dos militares se estendeu ao meio civil, mesmo porque também lecionavam em escolas ou ofereciam seus serviços em salas. Além dos exemplos já citados, lembramos que o capitão Guilherme Luiz de Taube foi o primeiro mestre de ginástica do Colégio Pedro II, e o capitão Ataliba M. Fernandes foi o primeiro professor da prática na Escola Normal, sediada na corte.

Assim, como dito no excerto anterior, até nas Escolas Normais, à época voltada aos meninos, via-se loteada por militares em postos estratégicos para amoldamento e disciplina do “corpo-pátria” – essa relação não pode ser esquecida. Nas escolas de ensino comum, refiro-me aqui as não militares, a imposição de atividades disciplinares ao corpo masculino era ministrada de maneira a “tornar” o menino em homem. Como exemplificação do que argumentamos, arrolamos a seguir um fragmento literário da obra *O Ateneu*, de Raul Pompéia, na qual se narra a rotina de um colégio internato de meninos, que nada tinha – ou tinha – a ver com a doutrina militar. Com a palavra, Sérgio, protagonista principal da obra citada, relatando-nos como foi a sua primeira experiência nas atividades físicas no colégio:

Ao primeiro banho, amedrontou-me a desordem movimentada. Procurei o recanto dos menores. Determinava a disciplina a divisão dos banhistas em três turmas, conforme as classes de idade. Mas, o descuido da fiscalização permitia que as turmas se confundissem e o inspetor de serviço, com a varinha destinada aos retardatários, vigiava, afastado, de sorte que ficavam expostos os mais fracos aos abusos dos marmanjos que as espadanas d’água acobertavam. Mal tinha eu entrado, senti que duas mãos, no fundo, prendiam-me o tornozelo, o joelho. A um impulso violento caí de costas; a água abafou-me os gritos, cobriu-me a vista. Senti-me arrastado. Num desespero de asfixia, pensei morrer. Sem saber nadar, vi-me abandonado em ponto perigoso; e bracejava, à toa, imerso a desfalecer, quando alguém me amparou. Um grande tomou-me ao ombro e me depôs à borda, estendido, vomitando água. Levei algum tempo para me inteirar do que ocorrera. (POMPÊIA, 2005, p. 37).

Nota-se no trecho trazido para exemplificação, como se davam as experiências de atividades físicas nas escolas brasileiras dos meados e dos fins do século XIX. Como grifado para análise textual, verificamos que um dos verbos iniciais proferidos pela personagem é “amedrontar”. Ele, Sérgio, sentiu medo diante da dinâmica que é narrada de maneira angustiante tendo por cenário a piscina do colégio. Porém, o que ele pensava ser por acaso era, na verdade, intencional para que os meninos aprendessem a nadar, a performar, o que fica evidente quando se lê por completo o romance. Ou seja, a experiência de “tornar-se homem” é uma experiência dos limites: psicológicos, físicos, atitudinais. Limites estes demarcados sempre por uma figura mais forte, como é o caso dos marmanjos da piscina que impunham medo aos mais fracos. Assim, temos uma metonímia muito bem sintetizada do mundo social que até os dias atuais é presente na

vida dos meninos: a rua e os domínios de si e dos outros pelos mais brutos. Corroborando com o que dizemos acerca da síntese metonímica das experiências escolares com as experiências na sociedade, logo nas primeiras páginas do mesmo romance ora debatido, teremos a primária cena narrativa na qual nos informará a personagem principal: “Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para lutar”. (POMPÉIA, 2005, p. 9).

Veja como é apresentado o colégio ao menino por meio da fala de seu pai, o qual utiliza o substantivo abstrato “coragem” e o verbo “lutar” como atitudes e ações indispensáveis ao filho naquela escola de homens. Dessa maneira, o romance de Raul Pompéia, escrito entre 1887 a 1888 – e publicado neste mesmo último ano – vai consolidando evidenciais fatos dos finais do século XIX os quais engendraram um modelo de corpo masculino muito pautado na saliência muscular e em um novo padrão de performance pública. E neste ponto vale-nos especial atenção para o fato de que ao redor do centro construído, há periferias em construções; isto é, a demonstração pública de saúde corporal, virilidade, ativismo e vigor masculino conceberá a moral social da entrada do século XX, colocando em pauta às masculinidades novos signos de desempenho (MELO, 2013). Um desses signos, que serviu como uma mudança de chave da masculinidade pautada nas práticas esportivas será a diferença entre as categorias de esporte. Queremos dizer, noutras palavras, que o século XX mostrará um homem muito atento com o exercício do corpo, porém, combinado ao desempenho da máquina. É aí que veremos surgir revistas voltadas ao público masculino como O Malho, Fon-Fon, Revista da Semana etc. que farão propagandas automobilísticas que cairão no gosto popular inaugurando um espaço de destaque aos esportes ligados à aviação e, como dito, ao automobilismo (MELO, 2013). Assim, temos uma ligação direta e massiva dos homens aos automóveis porque essas máquinas também traziam acordos ou desacordos com os limites, como a gravidade, a tecnologia, a velocidade, conceitos férteis para desafios por parte de homens ensinados a desafiar seus limites – de saúde, de vida como já dito – a fim de perpetuarem uma outorga social de si.

Além do prestígio social que esses instrumentos traziam, os homens que se aventuravam com aviões e carros – pouco explorados à época – eram vistos como heróis sobre os outros, afinal, poucos podiam, queriam ou tinham coragem de encarar uma maquinaria com tripla ou mais força do que o próprio humano. Um dos grandes nomes de nossa história nacional, Santos-Dumont, foi um saliente exemplo do que falamos, cujas decolagens partiam sempre de hipódromos – lugares onde se praticavam múltiplas práticas esportivas – circundado por extensa faixa de público que, a cada manobra, faziam-lhe aplaudir. Dessa maneira, passando por tantos momentos, mais do que uma essência, vê-se que as masculinidades caminham por lugares construídos, sinuosos e que deixam rastros históricos que nos torna possível fazer uma demolição do homem – em teoria – para compreendermos suas partes sociais e seu desempenho na cultura. Daí, passamos, então, a analisar teoricamente esse fenômeno mediante autores/as dos Estudos de Gêneros, e dos Estudos Culturais na tentativa de resgatar um pouco da discussão sobre o que é ser homem – ou se não ser seja a resposta correta.

Há 7 anos lendo e estudando sobre gênero, ao longo do caminho, me ocorreram vezes interrogativas nas quais eu me perguntava: será que já não se falou o suficiente sobre gênero? E ainda: será que é preciso se pensar mais alguma coisa sobre o masculino e o feminino? Alegrei-me quando descobri que nessas dúvidas eu não estava sozinho, e muito bem acompanhado estava pelos mesmos questionamentos feitos por Joan W. Scott

(2012) quando, em artigo intitulado *Os usos e abusos do gênero*, levantou perguntas similares pelo motivo de que o Ministério da Educação francês elaborou um manual preparando jovens estudantes para exames de bacharelado. No documento, mulheres e homens formavam três casais: um cisheteronormativo; um lésbico; e um gay. A reação das pessoas e de políticos católicos conservadores foi estupendamente raivosa, e censuradora do manual. Nas redes sociais, respondia-se ao documento com fotos de pênis e vaginas como marcadores do que era ser homem e mulher e como, a partir do sexo – entendido enquanto uma categoria anatômico-biológica – as pessoas deveriam se relacionar afetuosamente.

Para além das fotos de órgãos genitais, o público atacante ao manual arrolava ainda categorias biológicas como os cromossomos, a formação dos genes humanos, a quantidade de zigotos etc. a fim de justificar seus argumentos. No meio da crítica popular, havia espaço para se falar que mulheres reproduziam e homens não – mesmo diante do fato de que há mulheres que, por questões físicas ou por escolhas pessoais, não desejam reproduzir –, e a discussão desvirtuava por completo da centralidade do documento, que mirava na explicação acerca da identidade sexual, da orientação sexual a qual, por sua vez, não se via livre de confusão ao alocar a identidade sexual num plano privado e a orientação sexual numa esfera pública. Isso, segundo Scott (2012), sem recorrer de maneira satisfatória, em mais de trinta páginas de manual, à palavra “gênero” como um termo auxiliar e desarticulador de imbróglis conceituais que, para a autora citada, já haviam sido superados, como a confusão entre gênero e sexo.

Para se ter ideia do descontentamento provocado pela imagem de pessoas do mesmo sexo figurantes no manual, a senadora Christine Boutin, porta-voz, à época, do Vaticano, escreveu uma carta ao Ministério da Educação francês denunciando os perigos contidos na “pedagogia direta e explicitamente inspirada na teoria de gênero” (SCOTT, 2012, p. 329). Dando uma série de exemplos sobre o caso, a autora ora em debate conclui que, os usos e os abusos – e mais ainda o desentendimento – sobre a palavra “gênero” têm sido cada vez mais frequentes e produzir sobre o tema não é exaustão de uma discussão já totalmente explorada; muito pelo contrário, o tumulto-mor salientado pela autora, é visto no dia a dia, e, principalmente no Brasil de 2018 a 2022, quando ainda estávamos sob direção do governo de extrema-direita de Jair Messias Bolsonaro.

Se essas questões nos aparecem de maneira tão crua, tão arrefecidas, logo, a dedução lógica que se faz é: ainda não se falou o suficiente; não se produziu o volume adequado; ou, em hipótese de inversão das duas primeiras afirmativas, como podemos pensar maneiras de colocar esses conhecimentos em circulação? Isso muito nos interessa discutir, visto que durante a pandemia de COVID-19, os casos de violência contra as mulheres aumentaram. E quem foram os agressores? Como eles se percebem no mundo? Como vivem? Como compreendem o/a outro/a exterior a si? Para desencantarmos essas questões, vamos repensar o conceito específico de masculinidades em concomitância e/ou com entredialogos ao conceito de gênero. Por ora, começamos com os estudos de Robert W. Connell e James W. Messerschmidt (2013), que assinam um artigo intitulado *Masculinidades hegemônicas: repensando o conceito no qual vão afirmar que os estudos sobre as performances masculinas não são novos, foram desenvolvidos sob múltiplos enfoques mas, ainda assim, existem lacunas que merecem atenção*.

De acordo com Connell e Messerschmidt (2013), o conceito de masculinidade, em particular o que chamamos de hegemônica, foi visto circular em fontes documentais

pela primeira vez nos relatórios de estudos de campo das escolas australianas. Para os autores (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 242-243):

Os estudos pioneiros foram sistematizados no artigo ‘Towards a New Sociology of Masculinity’, que criticou extensivamente a literatura sobre o ‘papel sexual masculino’ e propôs um modelo de masculinidades em múltiplas relações de poder. Por sua vez, o modelo foi sistematicamente integrado a uma teoria de gênero sociológica. As seis páginas resultantes em Gender and Power sobre ‘masculinidade hegemônica e feminilidade enfatizada’ se tornaram a fonte mais citada para o conceito de masculinidade hegemônica.

Em análise dessas obras citadas pelos/as autores/as arrolados com um trecho anterior, verifica-se que as fontes básicas para se pensar uma masculinidade hegemônica – ou seja, um modelo que teria a ver com a maioria dos homens – foram as teorias feministas que debatiam os papéis dos homens na destruição do patriarcado. Após o ensejo do debate sobre o homem feito pelas mulheres, alguns grupos de homens da nova esquerda das últimas décadas do século XX começaram a se organizar em apoio à luta feminista. Mas não eram todas as classes de homens que pensavam suas condições ou que eram pensados pelo movimento feminista, até que mulheres negras como Angela Davis e bell hooks passaram a questionar também a diferença como sendo sempre pautada nas dessemelhanças de sexo, e chamaram a atenção às diferenças étnicas, preparando o caminho para a desconstrução universalizante do homem (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

Assim, ao longo de 1970, vemos surgir um volume expressivo de produções sobre o comportamento opressivo dos homens sobre as mulheres; passam-se uma década até que, em 1980, vemos surgir trabalhos na área da sociologia que pensavam as estruturas de poder dando enfoque ao epicentro do grupo dominante, no caso, os próprios homens. É neste ponto em que aparece o que chamamos de “masculinidade hegemônica”, pois ela é uma distinção entre as masculinidades subordinadas e as masculinidades dominantes. A masculinidade hegemônica não pode ser medida significativamente em termos estatísticos, isto é, não é uma maioria de homens que a reivindicam, porém, ela é normativa. Isto quer dizer que ela incorpora ou representa a forma mais “honesta” e honrosa de ser homem, exigindo que os homens circundantes a ela – principalmente gays – assumam papel periférico ou explicativo diante dela. Além desses homens periféricos, há também as mulheres, que estariam, supostamente, submetidas à “essência” do macho hegemônico.

Para além das masculinidades hegemônicas, vistas como as mais fortes, e as subordinadas, vistas como as mais fracas, há nesses estudos de 1980 a 1990 uma espécie de masculinidade cúmplice, a qual adviria de homens que herdaram a herança patriarcal, em dados momentos dela se valem para conseguir projeção, mas que não adotam uma versão tão opressora dessa performance para com mulheres; esta seria a masculinidade cúmplice. Portanto, cabe mencionar que as cumplicidades, as subordinações e as hegemonias masculinas não se referem apenas à episódios de violência, antes disso, se referem à ascensão cultural que cada uma ganha no mesmo social. Assim, Connell e Messerschmidt (2013, p. 245) concluem que “Nesse sentido, as masculinidades hegemônicas passaram a existir em circunstâncias específicas e eram abertas à mudança histórica”, como já demosmos neste estudo. Portanto, se hegemonia tem a ver com cultura, talvez um dia possa existir um modelo de homem mais fraterno e humano que

crie um processo de abolição das hierarquias de gênero. Mas, para que isso ocorra, é preciso que continuemos a pensar sobre gênero, seguindo o conselho de Scott (2012).

Como síntese dos estudos de Connell e Messerschmidt (2013), suas contribuições nos dizem que muito embora hoje ainda trabalhemos com o conceito de masculinidade hegemônica, ele não deve ser visto como uma identidade masculina engessada, visto que, como é mostrado em inúmeros exemplos que compõem o artigo citado aqui dos/as autores/as ora em utilização, tal conceito fora pensado também com esforços multidimensionais do gênero, analisando o homem nas mais diferentes esferas, como na educação, na saúde, no sistema financeiro, organizativo etc., sendo, portanto, um conceito das ciências sociais que emerge como resposta à problemas do cotidiano, práticos e específicos que são formulados por linguagem intelectual também específica. Porém, desnudado da vontade de essencializar homens, muito pelo contrário, é um conceito que visa exteriorizar um processo pelo qual passa a identidade masculina ainda pouco maleável em sociedades conservadoras.

Numa outra maneira de analisar o fenômeno de tornar-se homem – ou mulher –, a estudiosa Carrie Paechter (2009) nos é importante porque, diferentemente das análises de Connell e Messerschmidt (2013), ela aborda categorias mais elementares e microscópicas de como esse processo ocorre. Com enfoque para o nascimento da criança, Paechter (2009) salienta o fato de que o bebê reconhecido pelo sexo biológico pelas pessoas ao redor terá sua trajetória humana impactada mediante a expectativa desses/as outros/as espectadores/as. Quando se diz que é menino ou menina, muito embora o sujeito em questão não possa escolher, se inicia o processo de pertencimento, o qual faz do indivíduo um membro pertencente a uma comunidade maior de homens ou mulheres. Para Paechter (2009, p. 16): “Meu argumento é que o processo de aprendizagem relacionado a ser homem ou mulher ocorre em comunidades de prática de masculinidade e feminidade que são locais, superpostas e sem demarcações rígidas”. Ou seja, a depender de cada cultura, das regiões geográficas diversas, o modelo masculino se alterará.

Dessa forma, seguindo os argumentos da autora por último citada no parágrafo anterior, uma comunidade de prática é um espaço em que seus membros se engajarão em uma prática compartilhada. Para que isso ocorra de maneira efetiva, “harmoniosa” e com tons de “natural”, os participantes são introduzidos nesses espaços de maneira periférica, com fins a compor o centro. É fundamental nesse processo que se desenvolva três conceitos ou ações elementares, segundo Paechter (2009): o comprometimento mútuo; o empreendimento compartilhado; e a agenda em comum. Todas essas três ações em conjunto contribuirão para a formação, em termos mais minuciosos, da masculinidade hegemônica, que estará a todo o momento em interação com a masculinidade subordinada e a cúmplice, como já defendido por nós em diálogo com os estudos de Connell e Messerschmidt (2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Portanto, as histórias pessoais de cada um de nós, homens e mulheres, vão se mesclando à uma imaginação sociológica do que devemos fazer e em quais momentos, até que nos tornarmos aquilo que somos – ou nunca nos tornamos o que desejamos. Esse processo sempre tende a contar com figurões que nos amoldam – ou pelo menos tentam – com fac-símiles performáticos. No caso dos homens, quando adultos, o desafio para se ratificar homem parece ser sempre o dos limites, como já apontamos neste trabalho, nos

quais a vida margeia a morte por consciência imprudente. Em artigo intitulado “Enfrentar o vírus como homem e não como moleque”: quando a masculinidade tóxica se torna genocida, o professor e teórico Leandro Teófilo de Brito (2022), mostra como o presidente Jair Messias Bolsonaro personificou esse modelo questionável de ser homem numa amostragem nítida de se colocar acima da força de um vírus que fez tantas vítimas. No trabalho de Brito (2022), fica evidente a relação direta entre masculinidade e morbimortalidade por causas externas, como de fato ocorre na sociedade brasileira de homens por exposição ao risco pelo simples fato de ser homem. Bolsonaro não fazia sua autoexposição ao vírus não usando máscara como recomendavam os médicos só pelo fato político de angariar mídia; havia por trás uma comunidade de prática que dele exigia comprometimento mútuo, engajamento e compartilhamento de um modelo que deveria ser ensinado aos demais.

Ora, aqui é importante pontuar, para retornarmos aos debates dos grupos educativos para homens autores de violência doméstica, que se há uma comunidade de prática de aprendizagem, é importante pensar em comunidades de práticas de desaprendizagem do ser homem. É importante “descriar” – como fazem poeticamente as crianças – para depois criar algo novo. Em suma, tratar as masculinidades como formações que se dão nas comunidades de práticas, é importante porque nos faz abordar o modo como quando crianças vamos consolidando ou conflituando nossas identidades e nos faz por isso mesmo compreender que masculinidades são locais, e ao mesmo tempo ligadas a estruturas mais amplas e a grupamentos mais complexos do que nos possa parecer.

REFERÊNCIAS:

BARUKI, Luciana Veloso Rocha Portolese; BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins. **Violência Contra a Mulher: a face mais perversa do patriarcado.** In: BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins; ANDREUCCI, Ana Cláudia Pompeu Torezan (Orgs.). *Mulher, Sociedade e Direitos Humanos*. São Paulo: Rideel, 2010. p. 297-324.

A vitimização de mulheres no Brasil, visível e invisível. ed.: 3°. Brasil: Datafolha, 2021. em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>. Acesso em: 15/04/22.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. ed.: 1°. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ALVES, Rejane Aparecida et al. **Homens, vítimas e autores de violência: a corrosão do espaço público e a perda da condição humana.** *Interface - Comunicação, Saúde, Educação* [online]. 2012, v. 16, n. 43 [Acessado 28 Janeiro 2022], pp. 871-883. Disponível em: . Epub 11 Dez 2012. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012005000049>.

BEIRAS, Adriano; NASCIMENTO, Marcos; INCROCCI, Caio. **Programas de atenção a homens autores de violência contra as mulheres: um panorama das intervenções no Brasil.** *Saúde e Sociedade* [online]. 2019, v. 28, n. 1 [Acessado 28 Janeiro 2022], pp. 262-274. Disponível em: ISSN 1984-0470. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019170995>.

BILLERBECK, Luana Márcia de Oliveira. **Subjetividades masculinas – identidades dos homens que praticaram violência doméstica e familiar no contexto do Paraná.**

2018, 222f. Dissertação (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.
<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2495>. Acesso em: 27/01/22.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História?**. São Paulo: Brasiliense, 1984. em: BRANCO, Camilo Castelo. Amor de Perdição. ed.: 1°. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar Ltda, 1960. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. BRASIL. Lei Maria Da Penha. Lei N. °11.340, de 7 de Agosto de 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm.

BRASIL. Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres. **Diretrizes Gerais dos Serviços de Responsabilização e Educação do Agressor**. Brasília, DF, 2008.

BRITO, Leandro Teófilo de; SANTOS, Mônica Pereira dos. **Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte [online]. 2013, v. 27, n. 2 [Acessado 28 Janeiro 114 pp. 235-246. 2022], 55092013000200008>. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000200008>. Disponível Epub 01 em: Jul v. . Epub 15 Set 2006. ISSN 1809 4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>.

GONZAGA, Tomás Antônio. **Marília de Dirceu**. ed.: 5°. São Paulo: Martin Claret, 2012.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. ed.: 26°. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática**. Tradução: Bhuvli Libanio. ed.: 1°. São Paulo: Elefante, 2020.

LOPES, Paulo Victor Leite. **Formas de governo e complementaridade entre a administração estatal e seus administrados: reflexões a partir de um serviço para homens autores de violência doméstica**. Revista de Antropologia [online]. 2021, v. 64, n. 115 3 [Acessado 28 Janeiro 2022], e189657. Disponível em: Epub 06 Dez <https://doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2020.189657>.

TERREIRO DE UMBANDA, EMANCIPAÇÃO FEMININA, CULTURA E EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Luziara Miranda de Novaes, Paula dos Reis Moita, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Eliezer Gonçalves cordeiro

“Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para sozinha, virar o mundo de cabeça pra baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça pra cima!” (Truth, 1851)

Resumo: Este ensaio se propõe a apresentar o terreiro de umbanda como espaço de emancipação feminina através das práticas de libertação e tomada de consciência oportunizada pelas ações educacionais que o espaço oferece sob chancela espiritual. Tem por objetivo evidenciar que no espaço religioso, ainda que marginalizado socialmente, é possível a desconstrução e libertação dos preconceitos, normas patriarcais e a ideologia misógina que exclui as mulheres de seus direitos, oprime quanto indivíduo, estigmatiza e impossibilita de exercer seu papel social a partir de sua ótica feminina. Analisando a cultura presente no terreiro de religião de matriz africana, mais especificamente umbanda, sem a pretensão de esgotar o assunto e a pesquisa sobre o protagonismo feminino no campo observado, ainda pouco aceito como local e enquanto instrumento de transmissão, transformação, reinvenção e ressignificação de cultura, saberes e fazeres percebe-se a força desses espaços na construção de uma sociedade com equidade e do empoderamento das minorias. O trabalho aborda questões sociais que limitam as mulheres e como o chão do terreiro amplia a consciência não apenas delas, mas de todos os envolvidos no cotidiano da casa de axé. Pensando e repensando desde a chegada dos negros ao território brasileiro até as experiências observadas no CEJA, o ensaio traz de maneira objetiva as questões femininas na religião e na sociedade.

Palavras- chaves: Empoderamento. Feminina. Terreiro. Mulher. Umbanda

Luziara Miranda de Novaes, Doutoranda em educação pelo PPGEDUC/UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- RJ, Brasil

Paula dos Reis Moita, Doutoranda em educação pelo PPGEDUC/UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- RJ, Brasil.

Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Doutorando em educação pelo PPGEDUC/UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- RJ, Brasil.

Eliezer Gonçalves Cordeiro, Pedagogo, RJ, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções Educacionais em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

“tornar visível o que não é visto pode também significar uma mudança de nível, dirigindo-se a uma camada de material que, até então, não tinha tido pertinência alguma para a história e que não havia sido reconhecida como tendo qualquer valor moral, estético ou histórico.” (SPIVAK, 2010, p.61)

O presente trabalho tem como objetivo investigar alguns espaços e papéis da mulher na religião de matriz africana, mais especificamente a umbanda, sem, contudo, ter a pretensão de esgotar o assunto e a pesquisa sobre o protagonismo feminino na religião. Como elas são vistas e como elas se vêem ocupando postos dentro do terreiro são perguntas que se pretende responder ao longo da pesquisa. Tem-se como objetivos específicos, estudar a religião umbandista e sua relação com os gêneros, diagnosticar o papel da mulher na umbanda, através da pesquisa de campo e analisar os dados colhidos com base na fundamentação teórica.

Durante a história, principalmente a ocidental, a mulher foi silenciada e invisibilizada pela ótica masculina, que deteve o poder de narrar essa história. Foi através da voz do homem que a trajetória do mundo foi contada. Cabe a nós sentarmos com as mulheres no espaço narrativo da fé, deixá-las se mostrarem, permitindo-lhes que ocupem seus espaços, além da determinada pelos “senhores do mundo”, e que estas falem de si sob a ótica de outro gênero.

AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

“Eu luto para que tenham respeito. Eu não quero tolerância, odeio essa palavra tolerância. Nós não deveríamos dar direito a ninguém de falar essa tolerância. Quero respeito. Eu quero ser o que eu sou, eu quero ser verdadeira. Me respeite. Eu sou uma mulher negra e eu sou uma ialorixá do candomblé, das religiões tradicionais. Me respeite, respeita a mim e a meu povo”. (Mãe Beata de Iemanjá)

As religiões de matriz africana vieram para o Brasil juntamente com as negras e os negros africanos escravizados. O tráfico de escravizados durou 350 anos e mais de 4 milhões de negras e negros foram trazidas/os para o Brasil de maneira forçada.

A religiosidade, que lhes servia como forma de sobrevivência diante das violências que sofriam pelos colonizadores, e que por conta da oralidade e resistência se mantiveram, mesmo com as inúmeras tentativas de apagamento. Temos como resultado dessa tradição o Candomblé e o Vodum

No Candomblé temos uma forte ligação familiar, os Orixás cultuados são ancestrais divinizados e no Vodum, a coletividade, nunca o individualismo, os Voduns são protetores das comunidades, que podem ser aldeias, famílias ou reinos.

A Umbanda nasce em território brasileiro, também traz a forte ligação familiar, cultua as forças das naturezas e segue as leis da caridade e da fraternidade. Como parte da cultura brasileira, ela tem em sua prática uma diversidade que foram a contribuição dos povos que formaram a nação brasileira.

Os credos afro-brasileiros, ainda que nos dias atuais tenham adquirido um número significativo de adeptos, sempre viveu entre céu e inferno. Nascidos em berço de caos e de opressão das senzalas, a Umbanda e Candomblé preservam uma tradição cheia de formalidade e detalhes.

Quando aqui as negras e os negros chegaram, foram submetidos a conversão religiosa pelos colonizadores. A religião a qual eles foram obrigados a seguirem foi o Cristianismo.

O Cristianismo é a religião centrada na vida e na pessoa de Jesus Cristo. Os principais ensinamentos do Cristianismo se encontram em seu livro sagrado: a Bíblia. Atualmente, o Cristianismo é a maior religião do mundo. O objetivo do Cristianismo é se tornar seus adeptos como Jesus.

Para começarmos a já pensar sobre a mulher na religião, a forte influência na construção do feminino no mundo ocidental deve ser entendido. A Bíblia Sagrada é uma das fontes de formação. A participação da mulher na história do Cristianismo é um fato inquestionável. No entanto, como na sociedade civil, a mulher herdou o estereótipo de ser destinada unicamente “à procriação e aos trabalhos domésticos”. Quando se discute sobre o papel da mulher na história do Cristianismo, especialmente a luz do Velho Testamento, a mulher é colocada à margem de tudo, que se evidencia no contexto é o fator cultural daquela época, a cultura de uma época influenciou a muitas gerações, e até o contexto atual.

Ao pensar na imagem da mulher na religião, remetemos figura de Eva e Maria, principais na representação feminina no cristianismo. Estereotipada por dois extremos previsíveis, o que marca uma possível dualidade de perfil feminina. A mulher pura, obediente, virginal como Maria ou o oposto Eva, a ingrata e traidora. Temos os exemplos das duas caracterizações possíveis das mulheres dentro da igreja católica. Nestas “as mulheres não são reconhecidas na estrutura da igreja e, além disso, são vistas como uma ameaça ao magistério. Essa posição se mantém ao longo da história da igreja (Cruz, 2013).

O objetivo não é desvalorizar as religiões cristãs, mas, apresentar as diferenças da participação das mulheres nas religiões de seus grupos de origem. A intenção não é o julgamento de valor, mas entender a concepção de conceito feminino nas religiões.

Nos terreiros as mulheres são a grande maioria e têm lugar de destaque. No terreiro de candomblé, elas não podendo apenas ser ogãs, tocar os tambores/atabaques, que é apenas para homens. Participam ativamente da vida e funcionalidade do terreiro em todos os aspectos. São respeitadas e consultadas sempre por todas as pessoas que frequentam os terreiros sobre os mais diversos aspectos de suas vidas.

As deusas, cultuadas nas religiões de matrizes africanas, tem personalidade múltipla que não dá para traçar um perfil específico como o de Maria ou o de Eva, por exemplo. Elas se caracterizam com um caráter humano, entre heroína, virtuosa, vilã, com vícios, cheias de desejos, inclusive sexuais. “Refletir sobre a mitologia se faz importante para mostrar a imagem das principais deusas, uma imagem que foge dos arquétipos sociais do feminino, onde uma deusa africana é mãe, vilã e guerreira.” (Bastos, 2011. P.70)

A comparação entre o perfil feminino existente nas religiões judaico-cristã com as religiões de matriz africana foi feita para mostrar que nas primeiras, as mulheres se apresentam de forma frágil, comportadas e submissas; ao contrário do que encontramos a representação feminina nas religiões de matrizes africanas, que traz uma figura ativa, responsável, sem pragmatismo. "No contexto de uma sociedade brasileira, caracterizada pelo patriarcado e preconceito de gênero, a liderança dessas mulheres se destaca como um fenômeno inusitado" (Gonçalves, 1994. p. 92).

Ressaltar essas diferenças e o empoderamento das mulheres de terreiro é muito importante. Dar voz a minoria, no caso as mulheres do chão do terreiro, é uma forma de tirar esse grupo da subalternidade, transcendendo a lógica colonizadora do homem branco. Para Collins (2016) não reconhecer esses grupos e seus saberes é corroborar com a ideologia opressora e dominante.

As religiões de matrizes africanas são das poucas, se não as únicas, que ainda conservam como modelo funcional o hierárquico matriarcal, onde a centralidade da mulher no que tange o poder decisório de tudo, ao lado dos homens que colaboram e participam, é respeitado em sua totalidade.

A UMBANDA

A mulher, com a umbanda mais especificamente, nunca teve empecilho para exercer um papel de liderança espiritual (mãe de santo). A umbanda não segue a ordem sacerdotal como em outras religiões.

Para entender a relação da mulher na umbanda, precisamos entender um pouco da história da religião. Apesar de não poder precisar a data que surgiu a religião, mas seguindo os rastros da umbanda na história, essa religião nasce no Brasil no começo do século XX. Dessa forma, a visão clássica da umbanda é tida como o sincretismo entre o catolicismo, o candomblé e o espiritismo. Sua história difere muito de outras religiões, tanto territorialmente, uma vez que é uma crença originalmente brasileira, não possui escritura sagrada como a Bíblia, por exemplo.

A umbanda não prega essa diferenciação entre homem e mulher, no terreiro, a mulher incorpora *pomba-gira*¹ ou *orixá*² homem, homem incorpora *pomba-gira* ou *orixá* mulher. Inclusive, a exclusão do papel feminino como liderança religiosa não faz parte da tradição.

O fato de a umbanda não possuir nenhum tipo de livro religioso permite uma interpretação muito mais livre de seus preceitos e costumes, fazendo com que cada terreiro tenha regras específicas. Dessa forma, determinações como o impedimento da mulher de participar de cultos a partir de suas condições biológicas, por exemplo, não podem ser considerados como princípios universais da religião, embora em alguns espaços religiosos aconteçam. Diante de toda a marginalização das religiões afro-brasileiras e de toda opressão que estas e as mulheres sofreram, e não podemos negar que ainda sofrem, uma situação levanta um questionamento: Como foi que, elas, ainda oprimidas, por serem mulheres conseguiram ocupar os espaços de liderança nas casas de santo? Além dos condicionantes históricos que levaram estas mulheres a chefia das casas de axé pode trazer também o elemento do cosmo visão do povo de santo. "A "mulher", na religião dos orixás, teve na mitologia papel crucial." (Bastos, 2011, p. 50).

CENTRO ESPÍRITA JUSTIÇA E AMOR - CEJA

O Centro Espírita Justiça e Amor, o CEJA, com sede na Abolição, zona norte do Rio de Janeiro foi fundado pela senhora Raquel Machado em 1973. Ele começou num quatinho na casa dela. Dona Raquel, muher, filha de Oxum, mãe de dois filhos, construiu e contribuiu muito com a história da casa que é o campo desse artigo.

As sedes sempre foram alugadas. A casa já esteve na Praça Havaí, onde a senhora Raquel morava, depois a casa virou um terreiro, foi pro Cachambi. A casa passou a ser em Pilares, depois ficou um tempo sem sede e fazia seus rituais na rua até que foi para onde é a sede atual.

A sede atual tem mais de 20 anos e quando o CEJA chegou ali era outro centro chamado "Irmã Carolina".

Dona Raquel veio a falecer em 1978, quem deveria assumir era a irmã de Jocemar, mas ela não quis e ele acabou assumindo. A casa vem trazendo em sua ritualística a questão da cura, isso devido a uma questão ancestral.

¹ É uma entidade espiritual da umbanda, que se manifesta incorporada em um médium. É a mensageira entre o mundo dos orixás e a terra.

² Os orixás são deuses africanos que correspondem a pontos de força da natureza e os seus arquétipos estão relacionados às manifestações dessas forças.

Com o tempo, nessas idas e vindas, no local onde é a atual sede foi quando o Jocemar teve suas experiências espirituais a frentes dos trabalhos.

Por diversas vezes a casa passou dificuldade e perigava em fechar por questões financeiras, sempre esteve a servir de forma incondicional para quem tivesse necessitando.

Após o falecimento de Jocemar, Denise, sua filha, reabriu a casa reafirmando a promessa da casa de não faltar com a sua tradição.

Após alguns dias sem abrir a casa por motivos de doença, a dirigente reúne seus membros para dizer que apesar de ter tentado não conseguia prosseguir com a responsabilidade, porém deixava aberto para quem quisesse continuar com as práticas da casa.

Todos ficaram tristes com a notícia, porque sabiam da importância da casa e que ela não podia ficar fechada. Foi então que a atual dirigente, Paula Moita pegou o comando da casa.

Mesmo reconhecendo que pouco sabia sobre os rituais, Paula cumpriu o pedido de Jocemar que era que a casa dele não ficasse fechada e que se a Denise não continuasse que alguém continuasse. Então, ela ousou tentar.

A casa tem mais de 50 anos, tem livros e registros contando algumas das experiências ao longo desses anos de trabalho com cura física e espiritual.

Apesar das adversidades a frente da casa, Paula e os membros da casa vieram aprendendo, buscando, a espiritualidade sempre inovando. Recebendo casos mais complexos desde o começo e sempre trazendo os jovens.

O CEJA busca ser um local que possibilita e viabilizar a transformação, dar subsídio para que se promova o necessário ao plano material dessa terra, a reforma íntima, a mudança de postura, de mudança de vida dos indivíduos.

A casa mesmo mudando a líder espiritual não mudou de contexto, na verdade ela continua trabalhando da mesma forma, o que houve foi uma mudança em algumas regras e adaptação de alguns rituais diante as orientações e o nível de trabalho feito pela casa. Contudo, algo continua e sempre continuará que é a linha de trabalho e o comando espiritual da casa.

O terreiro sempre teve um movimento doutrinário muito forte, o que ampliou depois que a Paula assumiu a casa foi alguns movimentos sociais e assistenciais, mas tudo dentro da mesma raiz e só ampliando as possibilidades de estar progredindo com a casa.

A organização religiosa é formada por um conjunto de guias espirituais, médiuns e pela chefe de terreiro Mãe Paula, filha de Iemanjá, tendo como guia de frente o Preto Velho³ Pai Joaquim de Angola e a Pombogira⁴ Maria Mulambo das Sete Encruzilhadas, que divide comando na linha de povo de rua com mais duas senhoras, Dona Das Almas e Dona Maria Padilha das Sete Encruzilhadas.

Paula exemplifica como se dá o acolhimento e definição das funções dos médiuns⁵ e suas entidades, em um auto-aprendizado coletivo das “linhas” que vão se agregando e num processo de contínua transformação, totalmente aberto à inclusão de novas contribuições espirituais e coerentes com a opção democrática preponderante neste centro.

Num movimento doutrinário, num movimento de reflexão, começou-se um movimento de ação de mudança da realidade das pessoas para além do espiritual, como dar subsídios para que implementassem aquelas mudanças que a espiritualidade estava solicitando.

³ É uma entidade espiritual de umbanda, que se apresentam em corpo fluídico de velhos africanos que viveram nas senzalas.

⁴ É uma entidade espiritual da umbanda, que se manifesta incorporada em um praticante religioso. É a mensageira entre o mundo dos orixás e a terra.

⁵ É um intermediário entre o mundo físico e o espiritual.

Dentro da nossa sociedade essa mudança de vida vem acompanhada, precedida e sucedida de um investimento de todo o tipo.

Foi entendido que a espiritualidade dentro de um resgate de autoestima, no resgate de crença no valor próprio vem oferecendo subsídios. Com isso a espiritualidade foi reunindo pessoas, com vontade de trabalhar e servir, que fossem comprar essa ideia para que assim reunidas conseguissem concretizar essas ações de transformação, fazendo valer o que está na bíblia que a fé sem obra é uma fé morta e colocando em prática o lema da casa que é justiça e amor através da caridade.

O PROTAGONISMO

“Por que eu escrevo?
Porque eu preciso.
Porque minha voz,
em todos os seus dialetos,
foi silenciada por tempo demais.”
(Jacob Sam-La Rose, em tradução livre)

O processo de criação do trabalho levou em consideração alguns pontos. O primeiro dialogou com a história e o conceito das mulheres em relação às religiões afro. A intenção não é comparar histórias, mas identificá-las e relacioná-las com o chão do terreiro e seu papel empoderador. Com isso foi trabalhado a identidade feminina, o fortalecimento da figura da mulher, o encontro com a religião. Logo a valorização da cultura umbandista, da mulher brasileira e sua contribuição social ficam evidentes.

A participação das mulheres na pesquisa trata a questão do enfrentamento do racismo, da intolerância, da misoginia, trazendo o cotidiano para dentro do trabalho com uma realidade latente, mais fidedigna possível e revelando o terreiro como um espaço de resistência feminina, um local onde elas podem ser mulheres da forma mais fiel ao significado da palavra.

Durante a pesquisa, foram encontradas narrativas que apresentam mulheres cotidianas, mulheres cujas imagens vão além das mulheres guerreiras, mas mulheres reais que sonham, que sofrem, com talentos e imperfeições que transitam pelo mundo, que lutam, por seus direitos. São fortes e humanas, não são estáticas em seus papéis, ou idealizadas. Tanto a dor quanto a superação estão presentes nessas mulheres. As mulheres de axé se reconhecem umas nas outras em suas lutas e conquistas, demarcando o sentido de comunidade, mesmo naquelas que não se reconhecem, mas se cruzaram nesse espaço.

Quando o tema surgiu não se tratava de descrever uma situação, mas de observar e verificar o terreiro de umbanda como espaço de dissecar as situações de sensações dessas mulheres através das práticas que são possibilitadas pela casa e pelos ensinamentos que a espiritualidade passa.

As vivências no terreiro fazem com que as mulheres se descubram e se redescubram a partir de seus testemunhos diários, diretos e/ou indireto. Muitas encontraram sua real identidade com a chegada no terreiro.

Quando questionadas sobre o que o terreiro significava para elas como mulheres, obteve algumas respostas que sintetizadas mostraram que: o CEJA é um espaço onde se pode praticar a igualdade e a fé, independente de gênero, sem julgamentos. É entendido como lugar de alicerce religioso e liberdade para expressar medos e as necessidades. Local de construção de outra visão sobre o mundo, onde se são encorajados e estimulados a crescer sempre.

É importante ressaltar que muitas das mulheres que passaram pelo CEJA chegaram ali sem o referencial, com falta de pertencimento, com a identidade perdida, com a

necessidade de se reconhecer por seus meios físicos apenas, negligenciadas por questões sociais, que por consequência, invisibilizam e desconhecem os demais pontos que constituem o ser mulher.

Na visão do terreiro como campo de empoderamento, as mulheres facilmente identificaram vários motivos, um deles o fato de ter mulheres a frente do comando da casa nas duas dimensões. Outros pontos que foram relatados foi o fato da mulher ter voz e participar ativamente no cotidiano do terreiro sem papel inferior aos homens. Ser um espaço de fortalecimento espiritual que reflete em um fortalecimento como um todo, tendo as entidades dando um apoio emocional e o terreiro como uma família, o que foge ao padrão social, quando fortalece a mulher e faz ela crescer como ser humano.

No terreiro encontramos a presença feminina em toda a construção material e imaterial. As gerações de mulheres se encontram de forma que consigam ver o passado, presente e futuro da casa, da religião e o poder da mulher.

O CEJA é um local de minorias, que juntas formam uma identidade. Negros, homossexuais, pobres, mulheres, professores, favelados caracterizam aquele espaço e empoderam ainda mais religião.

Quando é falado de mulher é olhado da mãe de santo a criança que corre pelo chão do terreiro, aquela menina que adentra a porta em busca de conforto para as suas angústias e ainda não se denomina como umbandista.

Assim que elas chegam é sabido um pouco de seu íntimo. Os relatos de agressões, envolvimento com drogas, prostituição, desemprego, fome, desabrigo surgem em meio às lágrimas e desespero. Muitas dizem não ter mais esperança. E sob chancela espiritual, vai se tentando entender o contexto dessas mulheres e encaminhando de uma maneira possível algumas de suas queixas.

A doutrina da casa nos leva a reconstruir laços familiares perdidos e mostrar que aquelas mulheres podem deixar de ser vítimas de suas escolhas e se tornarem protagonista de suas histórias.

A casa entende que a Educação é uma ferramenta de libertação, que através dela é nutrido na consciência e aumenta as ferramentas contra injustiças não apenas de gênero, uma vez que como já dito, o terreiro reúne minorias de todos os tipos.

Então começa-se uma busca pela afirmação de mulher de direito através dos estudos, é incentivado a volta aos meios da educação, ainda que a não formal, como é oferecido pelo CEJA através do projeto Sucursinho⁶⁶⁶.

No resgate de autoestima, fora a conversa e o aconselhamento espiritual, é oferecido ocupações que mostrem o quanto aquela mulher é e pode ajudar seu próximo. É na prática do olhar pro outro que muitas se enxergam, se entendem e percebem que não estão sozinhas.

Na roda de conversa que são feitas, uma das mulheres relata que a ação social que o CEJA faz de doação de sopa uma quarta feira do mês já alimentou ela e seus cinco filhos e hoje ela se junta ao grupo de pessoas para ajudar na confecção dos alimentos e na ida as praças para distribuição.

Outra viu seu filho sair do mundo da criminalidade quando eles conheceram a casa e com os envolvimento que a casa proporciona. Algumas meninas que estavam quase desistindo de sua trajetória escolar, ao encontrar o Projeto Sucursinho continuam tentando seguir dentro do sistema educacional.

O CEJA se faz como um espelho que dialoga com a espiritualidade, a ancestralidade em busca da autoconstrução como mulher, mostrando a deturpação que a sociedade faz a

⁶⁶⁶ Projeto de educação social, não formal oferecido pelo Centro Espírita Justiça e Amor para crianças, jovens e adultos praticantes ou não da religião, do entorno do terreiro. É um apoio escolar, preparatório para o ENEM, ENCCEJA.

todo o momento. Ao mesmo tempo em que essas pessoas são chamadas a se assumir e se empoderar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, D. **Sete Ventos**. – Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2005.

BASTOS, I. S. **Mulheres Iabás: Sexualidade, transgressão no candomblé**. - João Pessoa: UFPB, 2011.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. São Paulo: Loyola, 1989.

COLLINS, P. H. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro**. *Sociedade e Estado*, v31, n.1, p.99- 127, 2016.
Disponível em: <HTTP://goo.gl/RmjB7R>. Acessado em 01 de abril. 2018.

CRUZ, M. I. da. **A mulher na igreja e na política**. 1ª ed. -- São Paulo: Outras expressões, 2013.

GELEDES, S. T. Disponível em: <http://goo.gl/1eQobC>> Acesso em: 30 mar.2018.

DA SILVA, V. G.. **Candomblé e umbanda caminhos da devoção brasileira**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

LIMA, É. R. S. de L. **Mulheres do Axé: A liderança feminina nos terreiros de candomblé**. - Recife: UFRP, 2014.

NOVAES, L. M. **Centro Espírita Justiça e Amor, Fonte de ampliação do conhecimento, A Educação no terreiro de Umbanda**. – Rio de Janeiro: UFRRJ, 2016.

SETE IRIS. J. S.-L. R. Disponível em: <https://seteiriss.com.br/2017/07/24/por-que-eu-escrevo/> > Acessado em: 28 de mar. 2018.


SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte. Editora UFGM, 2010.


A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ÚLTIMOS SETE ANOS: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

Nickolas Luiz de Andrade Almeida, Gabriel Santos de Castro e Lima, Sergio Roberto Silveira

Resumo: O objetivo desse trabalho foi analisar, a partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a produção bibliográfica sobre gênero e sexualidade nos últimos sete anos e sua relação com a educação física escolar. A metodologia escolhida foi a revisão bibliográfica no BDTD, onde, a partir dos descritores “Educação física escolar”, “Gênero” e “Sexualidade”, foram encontrados 106 trabalhos acadêmicos, sendo eles, 85 dissertações, e 21 teses e foram incluídos 25 dissertações e 4 teses. Os resultados encontrados foram que as pesquisas centram em diagnosticar os problemas de gênero e sexualidade na educação física escolar e, nas poucas pesquisas que houve intervenção, percebeu-se que a problemática precisa ser discutida de forma plural, como em temas transversais em diferentes componentes curriculares da educação física escolar, para que cada área de conhecimento, atue a partir de sua atuação em prol da inclusão e equidade em gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Inclusão. Gênero. Sexualidade. Educação física escolar.

N. L. A. Almeida (). Escola de Educação Física e Esporte/Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.
e-mail: nickolasandrade@usp.br.

G. S. C. e Lima. (). Escola de Educação Física e Esporte/Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

S. R. Silveira (). Escola de Educação Física e Esporte/Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educare - práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa (vol. 6)”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

INTRODUÇÃO

A educação física compreende a maneira que os corpos se movimentam e o desenvolvimento humano mediante a estímulos produzidos por práticas corporais e a aplicação dos conhecimentos do docente na escola. Em uma forma geral, esse componente curricular pode ser entendido de quatro formas: como área do conhecimento, um curso de preparação profissional, uma disciplina acadêmica e uma profissão (Tani, 1991; 1996).

Diante as aulas Educação Física Escolar (EFE), as primeiras diferenças entre os educandos aparecem, pois, partindo de uma perspectiva esportivista da área, professores constantemente desenvolvem aulas que não discutem de forma clara a maneira que o movimento humano pode ser entendida, de modo que, a falta de iniciação no esporte por exemplo, é criado assim, de acordo com Louro (1997), competições, comparações e segregações vindas de colegas para outros.

As expressões em gênero e sexualidade são diversas, a maneira que o gênero é construído socialmente permeia na sociedade em uma forma conservadora, partindo principalmente da ideia de que o plano anatômico responde o gênero do indivíduo, entretanto, a historiadora americana Joan Scott (1995) admite que o gênero se distancia da associação simplória da anatomia humana, mas sim, as maneiras de compreender as diversas maneiras de interações humanas.

O professor de educação física, diferente de todos os demais encontrados nas instituições, enfrenta uma série de dificuldades em seu plano de aula, como a falta de materiais, integração com os alunos e evidentemente, a busca pela equidade dos estudantes com necessidades especiais em aulas e a inclusão de gênero e sexualidade. A homossexualidade, que é foco desse trabalho, é uma das questões que devem ser levantadas educacionalmente em prol da equidade para esses grupos.

De fato, a homofobia é um desafio que é encontrado na EFE em todos os ciclos de educação, é evidente, que a homossexualidade, seguindo Simone de Beauvoir (1967), deve nunca ser considerada como transgressão ou perversão, mas sim uma situação que é construída por estímulos das mais diferentes propriedades, onde eventualmente é adotada pelo indivíduo.

O objetivo central desse trabalho foi analisar, a partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a produção bibliográfica sobre gênero e sexualidade nos últimos sete anos e sua relação com a educação física escolar, verificar desdobramentos, possibilidades, características e como houve intervenções no intuito de promover a diversidade e equidade social meninas e indivíduos autodeclarados Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, *Queer*, Intersexo e Assexuais (LGBTQIA+).

METODOLOGIA

Essa pesquisa possui caráter qualitativo e descritivo, partindo da revisão bibliográfica para se fundamentar e encontrar resultados sobre os fenômenos estudados (Gil, 2002). A base de dados utilizada foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes descritores: “Educação física escolar”, “Gênero” e “Sexualidade”.

Os critérios de elegibilidade foram: Dissertações ou teses escritas entre 2017 e 2024; estudos em língua portuguesa ou inglesa; estudos onde foi feito um trabalho de diagnóstico, de revisão ou intervenção ativa na promoção da inclusão e equidade na educação física escolar.

Os resultados da busca no portal resultaram em 106 trabalhos acadêmicos, sendo eles, 85 dissertações, e 21 teses. Desses trabalhos, foram inicialmente revisados os títulos e resumos descritos pelos autores, onde foi verificado se o trabalho realmente se enquadra no tema proposto, assim, após essa análise dos textos completos, 25 dissertações e 4 teses foram escolhidas para a discussão final de pesquisa. A análise de dados foi a análise de conteúdo de Bardin (1977).

As categorias foram utilizadas para definir quais estudos foram identificados como de diagnóstico, ou seja, aqueles sem uma intervenção ativa do pesquisador, somente realizando entrevistas ou questionário com docentes e alunos sobre inclusão e exclusão social que tange problemas de gênero e sexualidade; e estudos de intervenção, aqueles que desenvolveram atividades ou propostas pedagógicas para buscar alcançar a equidade na educação física escolar para meninas e para os indivíduos LGBTQIA+.

REVISÃO DE LITERATURA

Conceito de gênero e sexualidade

A história dos estudos sobre gênero partem das origens do feminismo do século passado, onde, a princípio, o estudo sobre gênero, era sinônimo de um estudo sobre as mulheres (Scott, 1995). Após eventos históricos, como o sufrágio feminino, direitos humanos e afins, de acordo com Joan Scott (1995), começou-se a compreender gênero como uma construção social imposta pelo poder que rege a sociedade.

Um dos poderes que regulamentam os comportamentos e impõem sanções é a escola, onde segundo Louro (1997, p. 61), na escola:

Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras...

A partir da educação física e esporte, as práticas corporais alimentam as indiferenças, as comparações e os estigmas, ainda que a área permeie entre aulas altamente ministradas entorno do esporte, concentrando uma segregação que é justificada pela anatomia dos corpos, colocando a ideia de que meninos ou meninas podem ou não participar de certas atividades desenvolvidas em classe (Goellner, 2010; Weeks, 2012).

Uma definição para a homossexualidade, de forma simplória, seria uma maneira de definir o que é a heterossexualidade (Katz, 1996; Weeks, 2000), contudo, ampliando a maneira de sensibilizar sobre o assunto, Louro (2000) descreve a sexualidade como a forma que manifestamos nossos prazeres e desejos, independentemente da maneira que as relações poder intitulam essa relação entre os indivíduos.

A forma de definir indivíduos se tornou popular através da história, descrevemos alguém como masculino e feminino por exemplo, algo contrário as pensadoras feministas, onde admitem que a idealização desses termos não são fixas (Scott, 1995) e, também, definimos pessoas como hetero ou homossexuais, ideia distinta da percepção de Freud (2016), onde o pensador prefere esclarecer que a sexualidade também não é algo fixo, considerando os sujeitos quase em sua totalidade como bissexuais.

O papel do professor de educação física e a promoção da diversidade

A escola como instituição possui papel fundamental na fomentação de discussões sobre educação sexual (Ribeiro, 2023), contudo, essa não é a realidade atual encontrada nas instituições de ensino, visto que, a violência, discriminação e a persistência de estigmas associados ao gênero e a sexualidade são vividos diariamente por estudantes desses grupos minoritários.

Há ainda, uma insistência de manter um regime heteronormativo, considerado esse como “normal”, reprimindo aqueles que não se enquadram em um perfil adequado para a escola moderna, contudo, Louro (1997) questiona que sendo a heterossexualidade o padrão natural das coisas, não deveria então haver a necessidade constante em reprimir, esconder e vigiar as outras manifestações sexuais.

Algumas pesquisas sugerem que a educação física é um dos espaços onde o medo e sofrimento baseado na homofobia acontece de forma mais aberta (Borges, 2019; Freitas, 2021; Ribeiro, 2023; Silva; Anjos; Macedo, 2023), de forma a destacar a falta de habilidade de outros alunos durante as práticas esportivas incentivadas em aulas e, assim, a evasão de aulas da EFE, desinteresse, somados com a falta de preparo do professor durante a formação inicial são pontos a serem revistos.

A educação física deve permitir que as diferentes individualidades possam conviver em harmonia durante as aulas, visto que a interação entre estudantes é maior comparada as demais áreas de conhecimento, a prática coletiva, atividades em grupos são comuns nessas aulas, entretanto, deve-se haver um propósito para tal atividade ou interação, indo contra a esportivização da aula, introduzindo conceitos, debates e discussões sobre o propósito da atividade proposta (Britzman, 2000).

Por fim, deve-se frisar que profissionais e educadores compreendem a necessidade desse tipo de trabalho em prol da diversidade sexual e de gênero a EFE, portanto, há uma demanda social para essa discussão, entretanto, a incipiência da área em gênero e sexualidade na educação física e esporte faz com que a dificuldades dos professores seja acentuada, necessitando que pesquisas de intervenção por exemplo, sejam mais produtivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das análises feitas dos materiais bibliográficos foi possível esboçar o seguinte quadro sobre os trabalhos encontrados:

Quadro 1 – Categorias encontradas a partir dos descritores: “Educação física escolar”, “Gênero” e “Sexualidade”.

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO DE PESQUISA
Alexandre, Bruno do Prado (2017, UFMT)	Sobre corpos que “não podem” aparecer: memórias de escola nas narrativas de pessoas travestis	Diagnóstico
Barbosa, Pietrine Paiva (2017, UFMG)	Professores de Educação Física formados em instituições privadas e a problematização do corpo	Diagnóstico
Paranhos, Kátia Santos de Abreu (2017, UNB)	Uma proposta de ensino do tema diversidade sexual para o ensino médio à luz da Síntese Evolutiva Estendida	Intervenção
Silva, Eduardo Barreto da (2017, UFBA)	Buscando o fenômeno: quando gênero, educação sexual e a moral religiosa se encontram na sala de aula	Diagnóstico
Alves, Jozimara Assunção Camilo (2018, UNESP)	Direitos humanos nas políticas públicas educacionais: as falas da gestão sobre gênero e sexualidade	Diagnóstico

Brito, Leandro Teófilo de (UERJ, 2018)	Enunciações de masculinidade em narrativas de jovens atletas de voleibol: leituras em horizonte queer	Diagnóstico
Santos, Ana Paula da Silva (2018, PUC-RIO)	Ah... Não tem aula de educação física? Então eu vou embora!: O ensino da educação física no ensino médio e a perspectiva da educação intercultural	Diagnóstico
Zanette, Jaime Eduardo (2018, UFRGS)	Coordenação pedagógica na educação infantil e as (im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade	Diagnóstico
Carreira, Joao Luiz Cavalcante (2019, UNIFESP)	Violência escolar, normas de gênero e heteronormatividade	Diagnóstico
Oliveira, Érika Euzébio (2019, UFRRJ)	Investigação das crenças de estudantes sobre a educação em sexualidade no ensino integrado do IFMG-SJE	Diagnóstico
Sales, Romualdo da Silva (2019, UFPB)	A diferença vai à escola: problematizando as articulações discursivas e epistemológicas sobre os marcadores sociais da diferença no espaço educacional	Diagnóstico
Silva, Filipe Antonio Ferreira da (2019, UFPE)	Consensos e dissensos sobre a diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola: quem fala, quem sofre, quem nega	Diagnóstico
Vigano, Samira de Moraes Maia (2019, UFSC)	Sujeitos jovens e adultos LGBT: diálogos sobre gênero, sexualidade e escolarização	Diagnóstico
Aquilino, Simone Martins (2020, UNB)	Entre jovens invisíveis e corpos silenciados: manifestações das sexualidades e a homofobia (des)veladas nas aulas de educação física	Intervenção
Barros, Aline da Fonseca (2020, UFRRJ)	Gênero, sexualidades e corporeidade: problematizações do corpo dentro do sistema socioducativo do Rio de Janeiro	Diagnóstico
Alves, Guilherme de Souza Vieira (2021, UNESP)	Fundamentos e práticas educativas sobre gênero e sexualidade na formação inicial do pedagogo para atuação na educação infantil	Intervenção
Arreguy, Agnes Vasconcelos (2021, UFOP)	Gênero e sexualidade na educação física escolar: discussões presentes nas produções científicas do período de 2015 a 2019.	Diagnóstico/Revisão
Campos, Laís Silva (2021, UFRRJ)	Gênero na formação docente da UFRRJ e na Educação Física escolar do Ensino Médio: um debate sobre discriminações	Diagnóstico
Freitas, Milena de Bem Zavanella (2021, UFSCAR)	Violência baseada na expressão de gênero e de orientação sexual na Educação Física: professores e professoras como agentes de prevenção	Diagnóstico
Souza, Gabriela Neves Paula de (2021, UFMT)	Gêneros, sexualidades e educação em memórias de infância: corpos que existem e resistem	Diagnóstico
Vieira, Mariana Lopes de Oliveira (2021, UNB)	Crescer e se relacionar: percepções de alunos de 6º ano sobre temáticas do âmbito da sexualidade e de seu ensino no ambiente escolar	Intervenção
Augusto, Cyndel Nunes (2022, USP)	Encontros no cu do mundo: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural	Intervenção
Dias, Elionai Ribeiro Almeida (2022, UFRRJ)	O corpo no curso de licenciatura em educação física da UFRRJ: formação e transformação a partir de uma perspectiva decolonial	Diagnóstico/Revisão

Silva, Patrick dos Santos (2022, UFV)	A construção da homossexualidade nos espaços escolares: vivências e descobertas	Diagnóstico
Alves, Mateus Gomes de Loureiro (2023, UFF)	Um olhar para as questões de gênero nas aulas de educação física a partir das experiências de uma professora	Diagnóstico
Dias, Cristiana Kaipper (2023, UFBA)	O papel da escola no processo de construção de gênero em pessoas trans	Diagnóstico
Piccolo, Giovanna Souza (2024, UNESP)	Educação integral em sexualidade na escola: concepções de professores/as e gestores/as da rede pública e privada de Ensino Médio	Diagnóstico
Silva, Natalya Maria Marinho da (2024, UFRN)	Relações de gênero e sexualidade nas aulas de educação física: uma revisão de escopo sobre as concepções e práticas docentes	Diagnóstico/Revisão
Valcarenghi, Josimar Vargas (2024, UFSM)	Educação sexual: desafios, possibilidades e percepções de estudantes sobre a homofobia	Intervenção
TOTAL:	29 TRABALHOS (25 DISSERTAÇÕES E 4 TESES)	23 DIAGNÓSTICOS E 6 INTERVENÇÕES

Fonte: Elaborado pelos autores.

Diante os resultados encontrados, pode-se ver uma realidade inerente nesse tipo de pesquisa, o fato de que intervenções nesse campo de investigação são ainda consideradas tabus sociais, receios dos próprios professores ou gestores em relação ao tema e também, receio de possíveis retaliações provindas de famílias mais conservadoras, todas essas questões permeiam em torno do fato que professores não estão preparados metodologicamente para discutir essa problemática (Louro, 1997; Santos; Silva, 2021).

As pesquisas destacadas como diagnóstico geralmente buscaram representar uma verdade já imaginada, dirigindo o leitor ao enfrentamento de um pressuposto problema (Chan-Vianna; Moura; Mourão, 2010), ou seja, a exclusão social em gênero e sexualidade, problemas enfrentados por minorias sociais devido a essa exclusão, dificuldades da escola em enfrentar e reconhecer violências e dificuldades dos docentes em sua intervenção profissional para a promoção da equidade na escola.

Propostas para solucionar problemas diagnosticados podem ser vistos em Altmann, Mariano e Uchoga (2012) e Oblack e Maldonado (2024) como: Permitir maior espaço para que as meninas se movimentem livremente tão quanto os meninos, desconstruindo o comportamento padronizado que é imposto para elas; oferecer diferentes objetos de estímulos para ambos os sexos (bolas, bonecas(os), carrinhos, jogos e brincadeiras etc.) para que não haja uma imposição de práticas; e buscar desconstruir estereótipos produzidos pelas crianças no cotidiano, através de livros infantis e discussões que buscam compreender o que as crianças entendem como atividade de “menino” e de “menina”

As intervenções propuseram temáticas para que o professor possa trabalhar gênero e sexualidade em classe, geralmente de forma plural, não especificando qual docente e em qual grade curricular poderia realizar tal atividade. Pensando na EFE, as poucas pesquisas que avaliam essa associação, percebem que violências nas aulas normalmente estão construídas em torno da dificuldade motora ou de habilidade dos estudantes durante as práticas corporais (Freitas, 2021).

Para a intervenção de forma a desconstruir estigmas e preconceitos sobre gênero e sexualidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), recomendam que o tema seja apresentado de forma transversal, onde é permeado ao longo da vivência escolar desde a educação infantil até o ensino médio, adentrando-se nos aspectos de família, respeito, identidade pessoal, reprodução e saúde sexual (Brasil, 1997).

Entendemos que além da formação inicial que deve ser ampliada para aspectos de gênero como temas transversais e conteúdos de ensino (Silveira, 2023), a intervenção profissional, segundo Cairney *et al.* (2012) e Ferreira (2015), necessita adotar novas propostas pedagógicas para o ensino-aprendizagem na educação física escolar e estimular um amplo espectro de atividades que envolvam todos, incluam todos e promovam uma educação com equidade para todos.

Por fim, pesquisas de revisão bibliográfica, procuraram verificar ementas de cursos, documentos de universidades e produções científicas ao longo de um recorte temporal sobre a temática de gênero e sexualidade, percebendo também que, as pesquisas possuem um enfoque em destacar os processos de exclusão social e a realidade de estudantes LGBTQIA+ nas escolas, no caso da EFE, destacando a incipiência em termos de ciência sobre gênero e sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se notar que ao longo do tempo, houve um número considerável de pesquisas que buscaram entender a realidade da população LGBTQIA+ na educação física escolar, problematizações durante a formação de professores e identificação de violências, estigmas e preconceitos em torno do gênero e sexualidade na EFE.

Infelizmente, a grande maioria de trabalhos atuais são de diagnóstico, sugerindo intervenções que possam funcionar em aulas, mas sem o devido experimento. As poucas intervenções utilizadas perceberam certo interesse e envolvimento de estudantes, mas não fica claro se a longo prazo, os alunos que foram submetidos a essas ações docentes realmente mudarão uma atitude preconceituosa por exemplo.

Proponho para futuras pesquisas que o olhar centrado nas formas de exclusão não sejam o foco central da problemática, mas sim, atuações relevantes de professores de educação física que funcionaram e funcionam para discutir gênero e sexualidade a partir de dinâmicas, jogos, brincadeiras e práticas corporais no geral, a fim da promoção da equidade social.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, B. P. **Sobre corpos que “não podem” aparecer: memórias de escola nas narrativas de pessoas travestis.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/3597>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- ALTMANN, H.; MARIANO, M.; UCHOGA, L. A. R. **Corpo e Movimento: Produzindo diferenças de gênero na educação infantil.** **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/12375>. Acesso em: 28 ago 2025.
- ALVES, G. S. V. **Fundamentos e práticas educativas sobre gênero e sexualidade na formação inicial do pedagogo para atuação na educação infantil.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/22fda006-3f86-4f8b-923c-dc732ba69ef9>. Acesso em: 28 ago. 2024.

ALVES, J. A. C. **Direitos humanos nas políticas públicas educacionais:** As falas da gestão sobre gênero e sexualidade. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/875239dc-2c9a-40b0-8f64-adce969f51e6>. Acesso em: 27 ago. 2024.

ALVES, M. G. L. **Um olhar para as questões de gênero nas aulas de educação física a partir das experiências de uma professora.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/30870>. Acesso em: 28 ago. 2024.

AQUILINO, S. M. **Entre jovens invisíveis e corpos silenciados:** manifestações das sexualidades e a homofobia (des)veladas nas aulas de educação física. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/39181>. Acesso em: 28 ago. 2024.

ARREGUY, A. V. **Gênero e sexualidade na educação física escolar:** discussões presentes nas produções científicas do período de 2015 a 2019. 2021. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufop.br/items/762ba8c7-fa85-4e8d-8f94-6af8200b3036>. Acesso em: 28 ago. 2024.

AUGUSTO, C. N. **Encontros no cu do mundo:** alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-06072022-101441/pt-br.php>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BARBOSA, P. P. **Professores de Educação Física formados em instituições privadas e a problematização do corpo.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AQPN7F>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

BARROS, A. F. **Gênero, sexualidades e corporeidade:** problematizações do corpo dentro do sistema socioducativo do Rio de Janeiro. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Sacopédica, 2020. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13246>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo:** A experiência vivida. Traduzido por Sérgio Millet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967, 499 p.

BORGES, D. V. **A formação das Identidades Sexuais e de Gênero:** Experiências de estudantes gays no espaço escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5646>. Acesso em: 03 set. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997. p. 285-336.

BRITO, L. T. **Enunciações de masculinidade em narrativas de jovens atletas de voleibol: leituras em horizonte queer**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10469>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRITZMAN, D. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 24-61. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>. Acesso em: 03 set. 2024.

CAIRNEY, J. *et al.* Gender, Perceived competence and the Enjoyment of Physical Education in Children: A longitudinal examination. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, [S.l.], v. 9, [S.n], p. 26, 2012. Disponível em: <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-9-26>. Acesso em: 29 ago. 2025.

CAMPOS, L. S. **Gênero na formação docente da UFRRJ e na Educação Física escolar do Ensino Médio: um debate sobre discriminações**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13140>. Acesso em: 28 ago. 2024.

CARREIRA, J. L. C. **Violência escolar, normas de gênero e heteronormatividade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/d8787d75-a7d0-41d4-a366-c8abc30e41bc>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CHAN-VIANNA; MOURA; MOURÃO. Educação Física, Gênero e Escola: Uma análise da produção acadêmica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 149-164, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/9492>. Acesso em: 03 set. 2024.

DIAS, C. K. **O papel da escola no processo de construção de gênero em pessoas trans**. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37342>. Acesso em: 28 ago. 2024.

DIAS, E. R. A. **O corpo no curso de licenciatura em educação física da UFRRJ: formação e transformação a partir de uma perspectiva decolonial**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12931>. Acesso em: 28 ago. 2024.

FEITOSA, L. C. **As representações sociais do judô em praticantes da modalidade**. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/14408>. Acesso em: 28 ago. 2024.

FERREIRA, L. D. Relações de Gênero no Cotidiano da Educação Física: Reprodução ou Desconstrução? **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-65, jan. 2015. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/351>. Acesso em: 29 ago. 2025.

FREITAS, M. B. Z. **Violência baseada na expressão de gênero e de orientação sexual na Educação Física**: professores e professoras como agentes de prevenção. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15010>. Acesso em: 28 ago. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GOELLNER, S. V. A educação dos Corpos, dos Gêneros e das Sexualidades e o reconhecimento da Diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>. Acesso em: 26 ago. 2024.

KATZ, J. N. A Invenção da Heterossexualidade. Traduzido por Clara Fernandes. 1. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. 272 p.

LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 26 ago. 2024.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

OBLACK, C. F.; MALDONADO, D. T. Práticas corporais e relações de gênero na educação infantil: Análise das práticas político-pedagógicas de pedagogos(as) e professores(as) de educação física. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. e2427, 2024. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasmedfisicaescolar/article/view/4181>. Acesso em: 28 ago. 2024.

OLIVEIRA, E. E. **Investigação das crenças de estudantes sobre a educação em sexualidade no ensino integrado do IFMG-SJE**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12642>. Acesso em: 27 ago. 2024.

PARANHOS, K. S. A. **Uma proposta de ensino do tema diversidade sexual para o ensino médio à luz da Síntese Evolutiva Estendida**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Biológicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/jspui/handle/10482/24937?locale=en>. Acesso em: 27 ago. 2024.

PICOLO, G. S. **Educação integral em sexualidade na escola: concepções de professores/as e gestores/as da rede pública e privada de Ensino Médio**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/ed4defed-b720-4be9-9c5d-06a0ca7785ef>. Acesso em: 28 ago. 2024.

RIBEIRO, M. **Educação sexual e a prática pedagógica: formação docente, trabalho em sala de aula e orientação das famílias**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/b906151a-de25-4f35-be5e-d97a0ea70627>. Acesso em: 03 set. 2024.

SALES, R. S. **A diferença vai à escola: problematizando as articulações discursivas e epistemológicas sobre os marcadores sociais da diferença no espaço educacional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15380>. Acesso em: 28 ago. 2024.

SANTOS, A. P. S. **Ah... Não tem aula de educação física? Então eu vou embora!:** O ensino da educação física no ensino médio e a perspectiva da educação intercultural. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/33979/33979.PDF>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SANTOS, G. F.; SILVA, J. S. Formação Docente e Diversidade de Gênero no Ensino Superior: Uma análise das matrizes curriculares. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v.10, n. 12, p. e113101219937, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19937>. Acesso em: 03 set. 2024.

SCOTT, J. **Gênero: Uma categoria útil para análise histórica**. Traduzido por Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. 2. ed. Recife: SOS CORPO – Gênero e Cidadania, 1995. 21 p.

SILVA, C. S.; ANJOS, L. A.; MACEDO, C. G. Docentes homossexuais: história de vida de professores de Educação Física no Norte da Bahia. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 45, [S.n.], p. e20230009, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/NkMvhHcmBbzHbRL6DHjkYSg/#>. Acesso em: 03 set. 2024.

SILVA, E. B. **Buscando o fenômeno: quando gênero, educação sexual e a moral religiosa se encontram na sala de aula**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23390>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SILVA, F. A. F. **Consensos e dissensos sobre a diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola: quem fala, quem sofre, quem nega**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36147>. Acesso em: 28 ago. 2024.

SILVA, N. M. M. **Relações de gênero e sexualidade nas aulas de educação física: uma revisão de escopo sobre as concepções e práticas docentes**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/58095>. Acesso em: 28 ago. 2024.

SILVA, P. S. **A construção da homossexualidade nos espaços escolares: vivências e descobertas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2022. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/93696fdb-4911-4ea9-88ee-a3026cb007cb>. Acesso em: 28 ago. 2024.

SILVEIRA, S. R. **Questões de gênero na formação de professores de Educação Física Escolar: pensando e formando para a equidade, diversidade cultural e educação inclusiva**. 2023. Tese (Livre Docência) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/39/tde-02042025-125327/pt-br.php>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SOUZA, G. N. P. **Gêneros, sexualidades e educação em memórias de infância: corpos que existem e resistem**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2021. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/3637>. Acesso em: 28 ago. 2024.

TANI, G. Cinesilogia, Educação Física e Esporte: Ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 9-50, dez. 1996. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/motus-corporis-1996-n2-v3/>. Acesso em: 22 ago. 2024.

TANI, G. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 61-69, dez. 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138267>. Acesso em: 22 ago. 2024.

VALCARENGHI, J. V. **Educação sexual: desafios, possibilidades e percepções de estudantes sobre a homofobia**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/31405>. Acesso em: 28 ago. 2024.

VIEIRA, M. L. O. **Crescer e se relacionar: percepções de alunos de 6º ano sobre temáticas do âmbito da sexualidade e de seu ensino no ambiente escolar**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Biológicas,

Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em:
<http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/41822>. Acesso em: 28 ago. 2024.

VIGANO, S. M. M. **Sujeitos jovens e adultos LGBT: diálogos sobre gênero, sexualidade e escolarização**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214879>. Acesso em: 28 ago. 2024.

WEEKS, J. O Corpo e a Sexualidade. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 24-61. Disponível em:
<https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

WEEKS, J. Queer(y)ing the “Modern Homosexual”. **Journal of British Studies**, Cambridge, v. 51, n. 3, p. 523-539, 2012. Disponível em:
<https://www.jstor.org/stable/23265593>. Acesso em: 26 ago. 2024.

ZANETTE, J. E. **Coordenação pedagógica na educação infantil e as (im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193546>. Acesso em: 27 ago. 2024.

POSSIBILIDADES DE TRABALHOS COM GRUPOS EDUCATIVOS PARA HOMENS AUTORES DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Tatiane de Oliveira Pinto, Eliezer Gonçalves Cordeiro, Lorrany Silva Delcarpe, Paula dos Reis Moita

Resumo: Este capítulo discute as possibilidades de trabalhos com grupos educativos para homens autores de violência doméstica e sua historicidade, a partir da perspectiva da educação crítica. O objetivo é apresentar reflexões sobre a trajetória e ações que favoreçam a desconstrução de práticas violentas e a construção de novas formas de masculinidades. A metodologia adotada envolve a revisão de literatura especializada e a análise de experiências concretas desenvolvidas em serviços públicos. Os resultados apontam que os grupos educativos, quando conduzidos por equipes interdisciplinares, com abordagem dialógica, planejamento pedagógico e articulação com a rede de enfrentamento à violência contra a mulher, contribuem para a redução da reincidência e para a transformação de comportamentos. Conclui-se que tais práticas educativas são fundamentais no enfrentamento à violência de gênero, desde que sustentadas por políticas públicas, formação continuada e compromisso ético com a promoção dos direitos humanos.

Palavras-chave: Educação; Masculinidades; Gêneros; Violência doméstica.

L. R. N. da Silva (<http://lattes.cnpq.br/4312521916074928>) Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira / Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
e-mail: leandrosalesufrjr@gmail.com.

T.de O. Pinto (<http://lattes.cnpq.br/3177719407647641>). Instituto de Ciências Humanas e Sociais / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E. G. Cordeiro (<http://lattes.cnpq.br/5995448776374293>). Instituto de Ciências Humanas e Sociais / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

L. S. Delcarpe (<http://lattes.cnpq.br/8594774829600917>). Instituto de Ciências Humanas e Sociais / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

P. dos R. Moita (<http://lattes.cnpq.br/4454775243985678>). Instituto de Ciências Humanas e Sociais / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

INTRODUÇÃO:

Nos últimos 20 anos temos apreciado o debate sobre o tema “masculinidades” se presentificar, ainda que de maneira tímida, nos círculos de debates acadêmicos, dos movimentos sociais e políticos partidários como fim de compreender a construção das representações do que é ser homem na sociedade brasileira. Coexistente a esse debate, percebe-se a formulação de estratégias para prevenir a violência doméstica e de gênero em território brasileiro. Em artigo intitulado “Programas de Atenção a homens autores de violência contra as mulheres: um panorama das intervenções no Brasil”, Beiras, Nascimento e Incrocci (2019) salientam que no final do século XX, mais precisamente em 1990, as políticas de enfrentamento à violência doméstica se preocuparam em focalizar na figura da mulher, da vítima em situação de vulnerabilidade. Essa preocupação visava organizar canais de denúncias, incentivar e promover serviços de acolhimento à mulher voltados à assistência para a saúde e psicossocial.

No decurso de 1990, o movimento feminista, um dos principais responsáveis pelas críticas tecidas acerca das políticas de prevenção da violência doméstica, desenvolveu um pensamento de que tal fenômeno era complexo para se circunscrever à área da segurança e saúde públicas, psicossocial e punição penal. Era preciso a criação de uma abordagem interdisciplinar que tivesse por eixo a educação. Antes da promulgação da Lei 11.340/2006, já haviam grupos dedicados a escuta dos HAV, porém, com dinâmica diferente da desenvolvida hoje. Só em 2008, que a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SPM) desenvolverá as pioneiras orientações sobre a criação, desenvolvimento e manutenção dos grupos para HAV (Beiras; Nascimento; Incrocci, 2019). Acessando na íntegra o documento da SPM, citado pelos autores anteriores, encontramos significativos esclarecimentos acerca dos objetivos dos grupos para HAV dois anos após a promulgação da Lei Maria da Penha:

O objetivo precípua do serviço de responsabilização e educação do agressor é o acompanhamento das penas e decisões proferidas pelo juízo competente no que tange ao agressor. Portanto, o serviço tem um caráter obrigatório pedagógico e não um caráter assistencial ou de ‘tratamento’ (seja psicológico, social ou jurídico) do agressor (Brasil, 2008, p. 65-66).

Esse parágrafo sobre o objetivo dos serviços de atendimento aos HAV ratifica os nossos achados após o levantamento bibliográfico realizado neste estudo. Como suspeitávamos, a discussão entorno dos grupos educativos devem, de fato, serem centradas na metodologia e na condução pedagógica dos mesmos. Tanto a Lei 11.340/2006, quando as Diretrizes Gerais dos Serviços de Responsabilização e Educação do Agressor acordam nessa perspectiva. Cabe mencionar que o documento da SPM que ora mencionamos é fruto de discussões realizadas no mesmo ano de seu lançamento, 2008, em workshop, no Rio de Janeiro, intitulado “Discutindo os Centros de Educação e Reabilitação do Agressor”. As discussões contaram com a contribuição de diferentes Ministérios, a participação de militantes feministas e da sociedade civil como um todo. Em síntese, verifica-se pelo excerto extraído do documento que as atividades pedagógicas e educativas, somadas ao acompanhamento das decisões e penas prescritas pelo juízo competente ao réu autor de violência, são funções primárias dos grupos educativos. Essa colocação das diretrizes encontra, como dito, apoio no texto da Lei 11.340/2006 e na Lei de Execução Penal (Brasil, 2008).

Outro trecho importante do documento citado e que é importante destacar diz respeito sobre a conceituação dos serviços aos HAV. De acordo com o documento (Brasil, 2008, p.66):

Por meio da realização de atividades educativas e pedagógicas que tenham por base uma perspectiva feminista de gênero, o Serviço de Responsabilização e Educação deverá contribuir para a conscientização dos agressores sobre a violência de gênero como uma violação dos direitos humanos das mulheres e para a responsabilização pela violência cometida. Juntamente com as demais atividades preventivas – tais como realização de campanhas nacionais e locais, formação de professores e inclusão das questões de gênero e raça nos currículos escolares – o serviço poderá contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero; a transformação da masculinidade hegemônica; e a construção de novas masculinidades.

Fica colocado, com base no destaque, a importância prioritária dada ao desenvolvimento das atividades “educativas e pedagógicas” considerando o avanço científico na área das Ciências Humanas da Teoria ou Estudos Feministas, e dos Estudos de Gênero. É imperioso ressaltar a citação que o documento faz à formação de professores/as na temática de gênero. Professores/as que atuariam nas escolas, realizando um trabalho de conscientização sobre as desigualdades de gênero na base formativa dos indivíduos, e, pode-se depreender, que também teriam atuação nos grupos educativos, visto que o documento discorre acerca de conceitos que são próprios das licenciaturas em Curso Superior. Conceitos esses como “educação”, “atividades pedagógicas” que não são recorrentes nos bacharelados, como, por exemplo, Psicologia, Assistência Social e Direito. Contudo, a diretriz esquadrihada não exclui a interação com essas últimas áreas citadas; pelo contrário, ela prevê o encaminhamento dos HAV, quando necessário, também a esses serviços em concomitância ao desenrolar dos grupos educativos. E, por fim, outra vez deixa categórico (Brasil, 2008, p.69):

O serviço não constitui um espaço de ‘tratamento’ dos agressores e deverá se restringir ao acompanhamento dos homens processados criminalmente (apenados ou não), com base na Lei Maria da Penha. Não cabe ao serviço a realização de atividades referentes ao atendimento psicológico e jurídico dos agressores, à mediação, à terapia de casal e/ou terapia familiar e ao atendimento à mulher em situação de violência.

Dessa maneira, após a publicação dessas “Diretrizes gerais dos serviços de responsabilização e educação do agressor”, que veio para corroborar e esclarecer pontos específicos da Lei 11.340/2006, veremos, como afirma Prates (2013), a atuação de duas organizações pioneiras no trabalho com HAV no Brasil, a saber: Instituto Noos, localizado no Rio de Janeiro; e a organização Pró-Mulher, Família e Cidadania – localizada em São Paulo. Outras organizações que atuam nessa área também merecem citação, são elas: ISER – Instituto de Estudos da Religião, localizado no Rio de Janeiro; Instituto Albam, localizado em Belo Horizonte; Instituto Promundo; Instituto Papai, localizado no Recife; e um importante programa localizado em São Paulo intitulado E Agora José?

Diante do exposto, a presente pesquisa se pauta na seguinte questão central: de que maneira os grupos educativos para homens autores de violência doméstica podem

operar como ferramentas de transformação das masculinidades hegemônicas e de enfrentamento à violência de gênero, a partir de uma abordagem educativa e crítica? A presente investigação se fundamenta em uma pesquisa de caráter qualitativo, com abordagem bibliográfica e documental. O corpus do estudo compreende legislações específicas (como a Lei Maria da Penha e a Lei nº 13.984/2020), diretrizes nacionais (em especial as Diretrizes Gerais dos Serviços de Responsabilização e Educação do Agressor – Brasil, 2008) e produções acadêmicas relevantes, como os estudos de Gohn (2006), Beiras, Nascimento e Incrocci (2019), Prates (2013), entre outros. A análise foi realizada por meio de leitura crítica, com enfoque na articulação entre educação não-formal, políticas públicas e teorias críticas sobre masculinidades, gênero e violência. A seleção bibliográfica se deu por critérios de relevância teórica, atualidade e frequência de citação nos principais bancos acadêmicos.

DESENVOLVIMENTO

O objetivo central deste trabalho é analisar criticamente os fundamentos teórico-metodológicos e os impactos potenciais dos grupos educativos voltados a homens autores de violência doméstica, destacando suas possibilidades como instrumentos de educação não-formal e de reconstrução de subjetividades masculinas. Objetiva-se ainda identificar lacunas estruturais e epistemológicas que desafiam a consolidação desses espaços como políticas públicas efetivas.

Retomando a atividade dos dois programas pioneiros no atendimento a HAV, o Instituto Noos, fundado em 1992 por Carlos Eduardo Zuma e Jorge Bergallo, ambos psicólogos, juntamente com dois psiquiatras – André Souza Rego e Helena Julia Monte – iniciaram suas atividades com os HAV no ano de 1997, quando receberam, inclusive, financiamento do Ministério da Justiça para desenvolverem o trabalho (Noos, 2022). Num primeiro momento, os grupos para HAV eram compostos por homens parceiros de mulheres agredidas e atendidas à parte em outro centro direcionado a elas. Nesse atendimento, indicava-se como caminho também a participação do homem implicado na situação violenta de maneira voluntária. Porém, membros do grupo Noos já almejavam que esses serviços fossem incorporados ao sistema alternativo de penas aplicadas com base na Lei 9.099/95. A organização Pró-Mulher, Família e Cidadania, de São Paulo, não existe mais. Ela foi extinta, e ficou conhecida por utilizar um modelo baseado na mediação de conflitos de grupos espanhóis. Segundo Prates (2013, p. 24):

[...] A entidade passou a envolver os homens em intervenções voltadas à mediação de conflitos familiares em 1993, a partir da percepção de efetiva melhora em sua atuação com base em intervenções realizadas com ambas as partes envolvidas no problema. Assim, até 2008, prestou atendimento de mediação para homens com queixas de conflito e violência no âmbito da família, seja como vítima, seja como agressor. Quando na situação de vítima, a Pró-Mulher convocava sua contraparte para prepará-la, assim como ao homem, para um ou mais encontros com a finalidade de negociar a resolução do conflito em questão. [...]

A partir da atuação dos dois grupos pioneiros citados, percebemos, na prática, a mudança que ocorreu no que tange o acolhimento da figura masculina nos serviços de atenção aos sujeitos implicados na situação violenta. Inclusive, deixando de lhes dar

atenção somente como agressores e passando a lhes conferir apoio enquanto vítimas no processo, sem que com isso se ausentasse a responsabilização. Apreciando o trabalho de pesquisa realizado por Antonio Gomes da Rosa et. al. (2008), e publicado em forma de artigo intitulado “A Violência Conjugal Contra a Mulher a Partir da Ótica do Homem Autor da Violência”, verifica-se que a inclusão do agente masculino na dinâmica do tratamento e prevenção da violência doméstica e de gênero é muito mais perspicaz do que a conscientização de apenas um dos polos envolvidos, no caso, a mulher. A partir dessas incursões, construiu-se a compreensão de que se os homens fossem incluídos nos processos de intervenção, o sucesso dos serviços de combate à violência doméstica e de gênero seria maior. A prova cabal disso foram os documentos sancionados pelo governo federal, durante a gestão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, visando 48 os cuidados voltados ao homem. Dentre esses documentos, podemos citar a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (Brasil, 2008). De acordo com o texto publicado pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2008, p. 3):

Um dos principais objetivos desta Política é promover ações de saúde que contribuam significativamente para a compreensão da realidade singular masculina nos seus diversos contextos socioculturais e político-econômicos; outro, é o respeito aos diferentes níveis de desenvolvimento e organização dos sistemas locais de saúde e tipos de gestão. Este conjunto possibilita o aumento da expectativa de vida e a redução dos índices de morbimortalidade por causas preveníveis e evitáveis nessa população.

Dessa maneira, notamos, com base no exposto, que os trabalhos com HAV são anteriores à promulgação da Lei Maria da Penha, e cada um seguia um formato próprio no que tange as metodologias aplicadas. Mesmo após a publicação oficial das Diretrizes Gerais dos Serviços de Responsabilização e Educação do Agressor (2008), constataremos em estudos posteriores a este período que os grupos voltados ao trabalho com HAV continuarão a atuar de maneira díspares em suas atividades relativas à avaliação, publicação dos dados dos HAV reincidentes, metodologia, formação de educadores – muitos sequer os possui nas equipes – e no que tange o número de encontros (Beiras; Nascimento; Incrocci, 2019). Para os últimos autores ora referenciados, a falta de um monitoramento efetivo com uma avaliação periódica dos grupos interfere negativamente no adequado funcionamento dos mesmos. Os autores notam que países desenvolvidos avaliam mais seus grupos do que os países em desenvolvimento, caso do Brasil. Notam, ademais, que a inexistência de um detalhamento maior e diretrizes oficiais publicadas voltadas a balizar questões de caráter teórico-epistemológicas dificultam, até mesmo, a extensão do serviço educativo (Beiras; Nascimento; Incrocci, 2019).

Com base nas respostas de 26 programas voltados aos HAV nas diversas regiões do Brasil, Beiras, Nascimento e Incrocci (2019) notam que todos os grupos estão vinculados a alguma instância ou órgão da justiça, como defensorias públicas, secretarias especiais, juizados e tribunais de justiça. No estudo realizado pelos autores citados neste parágrafo, até os programas desenvolvidos por Organizações da Sociedade Civil (OSC) possuíam algum vínculo com órgãos governamentais; às vezes, vínculo este advindo por meio de financiamento, empréstimo de espaços físicos nos quais os encontros pudessem acontecer, ou mesmo um vínculo estabelecido por meio do encaminhamento dos HAV pela justiça aos programas. De certa forma, o documento da SPM já analisado neste

estudo – as Diretrizes Gerais dos Serviços de Responsabilização e Educação do Agressor – já definia a dependência desses serviços para HAV ao sistema de justiça quando 49 asseverou (Brasil, 2008, p. 66): “[...] Esses serviços deverão, portanto, ser vinculados aos tribunais de justiça estaduais e do Distrito Federal ou ao executivo estadual e municipal (Secretaria de Justiça ou órgão responsável pela administração penitenciária)”. Daí, é possível compreender o caráter que os grupos acabam tomam, de serem mais judiciais do que educativos, por motivo dos objetivos que delineiam a chegada do público-alvo até os serviços de atendimento.

Diante da indeterminação sobre os aspectos que arrolamos na discussão sobre os grupos educativos, percebemos um amalgamado de nomenclaturas que são conferidas aos serviços que desnorream suas caracterizações enquanto ambientes de aprendizagens, fazendo com que, inclusive, muitos pesquisadores/as os entendam como serviços de atendimento psicossocial. Em nossas análises, após a leitura dos 17 trabalhos que encontramos sobre a temática no levantamento bibliográfico, achamos nomenclaturas tais como “grupo de reflexão”, “de reabilitação”, “de apoio psicológico”, de “apoio psicossocial”, “de apoio familiar”, “de reeducação”. Isso evidencia os desencontros no que tange os entendimentos sobre os grupos. Valendo salientar, inclusive, que a própria Lei Maria da Penha somente se atém a prescrição e estabelecimento dos grupos educativos, mas não traz ao leitor um encaminhamento objetivo sobre sua implementação, dinâmica e organização. Dessa maneira, os programas para HAV resistem como podem e, de acordo com Prates (2013), sem ter necessariamente o reconhecimento por parte do poder público local de que é uma política pública importante, assumindo, assim, um caráter meramente pontual. De acordo com os/as pesquisadores/as arrolados/as nesta seção, assim é a realidade dos grupos educativos para homens no Brasil atualmente.

Por meio da análise acurada dos trabalhos lidos até aqui e pelas postulações dos documentos legais – como a Lei Maria da Penha e as Diretrizes Gerais dos Serviços de Responsabilização e Educação do Agressor – os grupos educativos para HAV são espaços de educação não-formal direcionados aos frequentadores com um propósito base: combater não só a violência de gênero, mas também as desigualdades estabelecidas com base no gênero a curto e longo prazo. A Lei 11.340/2006, em seu artigo 35 e demais incisos, trará as seguintes prescrições:

- Art. 35. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios poderão criar e promover,
no limite das respectivas competências:
- I – centros de atendimento integral e multidisciplinar para mulheres e respectivos dependentes em situação de violência doméstica e familiar;
 - II – casas-abrigos para mulheres e respectivos dependentes menores em situação de violência doméstica e familiar;
 - III – delegacias, núcleos de defensoria pública, serviços de saúde e centros de perícia médico-legal especializados no atendimento à mulher em situação de violência doméstica e familiar;
 - IV – programas e campanhas de enfrentamento da violência doméstica;
 - V – centros de educação e de reabilitação para os agressores (Brasil, 2006).

Percebe-se no inciso V que a educação é tratada como prioritária no processo de acolhimento aos HAV. Contudo, há a inserção na sentença do substantivo “reabilitação”, o qual funciona como um dispositivo de abertura para a participação de profissionais de outras áreas no decurso como psicólogos/as e assistentes sociais. No documento da SPM (Brasil, 2008, p.69-70) encontra-se, na seção de recursos humanos para gerir os grupos educativos, as seguintes indicações:

A equipe multidisciplinar deverá ter atuação interdisciplinar e ser composta por, no mínimo: 1 coordenador/a; 2 profissionais de Ciências Sociais/ Pedagogia/ Psicologia ou Serviço Social, com experiência na condução de grupos e capacitados nas questões de gênero, feminismo e masculinidades; 2 estagiários (Direito, Pedagogia, Ciências Sociais e/ou Serviço Social); equipe de apoio técnico (1 auxiliar administrativo, 1 recepcionista); 1 motorista e profissionais de segurança.

Vemos, assim, a ratificação do que diz a Lei Maria da Penha, de maneira subentendida, acerca da equipe multidisciplinar. É imperioso ressaltar que, por mais que as diretrizes não citem como recursos humanos agentes da sociedade civil e militantes de movimentos sociais com notório saber na área de gênero, priorizando, assim, profissionais advindos de percursos educativos formais, foram os/as militantes das OSC quem iniciou os trabalhos com HAV. Ademais, como mostra os estudos de Beiras, Nascimento e Incrocci (2019), assim boa parte dos grupos educativos permanecem: sendo geridos por organizações da sociedade civil. No documento da SPM, ainda iremos encontrar indicações de carga horária mínima para a formação dos/as educadores/as que trabalharão com o grupo de HAV – 60 horas. Mediante toda essa intencionalidade e esforço organizativo, podemos compreender que o grupo educativo é uma vertente que visa o aprendizado por meio de uma dinâmica não-formal de ensino.

Nos estudos de Maria da Glória Gohn (2006), encontramos conceituações bastante profícuas sobre educação não-formal que contribuem, decerto, para a definição da dinâmica de ensino dos grupos educativos para HAV. Como colocado noutras palavras, inovações democráticas são vistas inúmeras vezes advindo de práticas concebidas e gerenciadas por agentes da sociedade civil. Inovações que alteram a relação estado-sociedade no tempo-espço e redesenham novas formas de agir diante de fenômenos complexos como é o caso da violência de gênero. Esse movimento gera aprendizagens e tensões que vão gerando saberes. E esses saberes nos fazem atestar que os principais agentes da sociedade civil politicamente organizada são os movimentos sociais. Esses movimentos na luta pela educação, se caracterizam de forma histórica, processual e podem se dar, facilmente, dentro e fora dos muros escolares. Nesta perspectiva, lutar pelo acesso à educação tem sido uma pauta dos movimentos sociais que direcionam o olhar para além da instituição escolar. Ter direito à educação é ter acesso à percepção de nós e dos que nos rodeiam. Só que esse processo não ocorre, infelizmente, de forma datada, isto é, de um ano a outro de maneira limitada. O processo de conscientização e realidade do mundo é contínuo e, em casos específicos, direcionados (Gohn, 2006).

Esse direcionamento de aprendizagens para além da unidade escolar pode ser entendido como educação não-formal. De acordo com Gohn (2006, p. 28):

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor [...].

Portanto, verifica-se que a educação não-formal visa contribuir para a vida harmônica em sociedade, ao passo que conscientiza o indivíduo por meio de processos próprios para tal fim. Gohn (2006) trata de outro aspecto interessante no seu trabalho sobre quem é o agente que educa nesse modelo de ensino-aprendizagem. Para ela, não só o educador se configura como o grande protagonista, mas também o “outro” com quem o grupo interage, pois é ele quem compartilha das mesmas experiências – ou experiências muito similares – a do grupo. No que tange os grupos educativos para HAV, são eles os maiores educadores entre si, os quais serão provocados a repensar o lugar comum do masculino que lhes fora postulado e, com esforço e não sem tensão, redesenhar suas rodas 52 posturais para a vida em sociedade. Uma distinção que vale salientar entre educação formal e não-formal, é que na formal, predominantemente, os espaços de ensino são as escolas e universidades; organizadas, inclusive, por legislação de caráter nacional. Esse tipo de educação pressupõe espaços normatizados e com comportamentos preconcebidos pela direção local. A não-formal segue outra dinâmica; ela ocorre em ambientes não normatizados, cujas interações são construídas e modeladas coletivamente, e as suas diretrizes, por mais que possa haver documentos e manuais que balizem as ações básicas dos encontros, são formuladas com base no grupo atendido. Corriqueiramente, ela é optativa; porém, como nos lembra Maria da Glória Gohn (2006), ela pode ser ministrada de maneira obrigatória mediante as condições de vida do indivíduo.

Sobre o conteúdo para a formação na educação não-formal, Gohn (2006) ressalta que a informação política, sociocultural se constitui como meta a ser perseguida. Isso porque visa-se preparar o indivíduo para a civilidade, que tenha consciência de se opor à barbárie, à truculência, ao machismo, individualismo e egoísmo. A educação não-formal ainda carrega outra característica que muito apareceu nos trabalhos que colhemos no levantamento bibliográfico realizado: ela não exige a divisão dos aprendizes por série, idade. Sua atuação se direciona aos processos subjetivos dos participantes para estabelecer com o grupo laços de pertencimento. Assim, contribui sobremaneira para a construção da identidade coletiva, baseando-se na solidariedade, na identificação de objetivos-interesses que são a todos do grupo comum. De acordo com Gohn (2006, p.30), os resultados desenvolvidos pela educação não-formal podem ser:

- Consciência e organização de como agir em grupos coletivos;
- A construção e reconstrução de concepções de mundo e sobre o mundo;
- Forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacita-o para entrar no mercado de trabalho);
- Quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de autoajuda denominam, simplificadamente, como a autoestima); ou seja, dá condições aos

indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhe são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.);

- Os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca.

Todavia, mesmo com esses pontos que podemos considerar como positivos na educação não-formal, a autora citada anteriormente identifica lacunas que merecem atenção fundamental, pois são ações faltantes que podem, quando presentes, contribuir para o melhoramento dos grupos de aprendizagem. De acordo com Gohn (2006, p. 31), essas lacunas são:

- Formação específica a educadores a partir da definição de seu papel e as atividades a realizar;
- Definição mais clara de funções e objetivos da educação não-formal;
- Sistematização das metodologias utilizadas no trabalho cotidiano;
- Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho que vem sendo realizado;
- Construção de instrumentos metodológicos de avaliação e análise do trabalho realizado;
- Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho de egressos que participaram de programas de educação não-formal; [...]

Todas essas lacunas apontadas pela autora puderam ser vistas na análise do trabalho de Adriano Beiras, Marcos Nascimento e Caio Incrocci (2019). Para estes autores, a metodologia dos grupos diferia entre seus documentos normativos internos. Alguns programas incluíam o tema das masculinidades como eixo central, ao passo que outros o compreendiam como tema circundante. A construção de metodologia para o trabalho e acompanhamento do mesmo, assim como trazido por Gohn (2006), apareceu como um problema nos estudos de Beiras, Nascimento e Incrocci (2019). De acordo com estes últimos pesquisadores, um terço dos grupos para HAV avaliados por eles realizavam algum tipo de avaliação de suas atividades e as publicavam, o que gerava, assim, falta de dados públicos acessíveis e disponíveis de maneira simples. Nos estudos de Prates (2013, p. 21), temos percepções similares com as dos outros autores nestes parágrafos citados anteriormente:

Sobre os programas, foram elaboradas algumas conclusões, tais como: necessidade de avaliações contínuas, sobretudo nos programas mais recentes; necessidade de cautela ao impor modelos de outros países, devido à variações culturais; realização de parcerias com serviços que atendam mulheres para facilitar a análise da eficácia dos programas; necessidade de melhoria do material didático adequado e capacitação para os profissionais.

Retornando a questão do conteúdo ministrado e colocado à disposição para debate no grupo de educação não-formal, Gohn (2006) nota que a metodologia demandada nesses espaços precisa ser formulada com base na problematização do cotidiano do indivíduo. Emergindo das carências e necessidades que fazem com que o conteúdo não seja dado, mas produto do processo. Além do mais, na educação não-formal, no caso dos grupos educativos, os objetivos e métodos podem ir mudando de acordo com cada

encontro, e novas estratégias ir sendo formuladas para atender à demanda e os objetivos de formar um cidadão pleno. De maneira resumida, Gohn (2006, p. 32) dirá que esses são os objetivos-base da educação não-formal:

- Educação para cidadania;
- Educação para justiça social;
- Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.);
- Educação para liberdade;
- Educação para igualdade;
- Educação para democracia;
- Educação contra discriminação;
- Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais.

Historiando o debate entorno das modalidades formal, não-formal e informal de ensino, a pesquisadora Martha Marandino (2017, p. 815) dirá que: “Diante do momento atual de restrição financeira e de disputas entre projetos sociais e educacionais críticos e conservadores, é sem dúvida necessária uma profunda reflexão sobre os sentidos da educação não formal.”. Em consonância com Maria da Glória Gohn (2006), Marandino (2017) afirma que o crescimento do interesse pela modalidade de educação ora em debate tem várias influências que fazem alusão ao ano de 1960. A autora nota que na literatura anglofônica e lusofônica há diferenças na utilização e emprego do termo “educação não formal”. Em língua inglesa, usa-se o termo *informal science education* para se referir à educação informal em ciências, e *informal science learning* para se referir a todo tipo de educação que ocorre em lugares diversos como feiras de ciências, museus etc.; já educadores de língua portuguesa fazem uma divisão da educação que acontece para além dos muros da escola em dois grupos: educação não-formal e informal. Este último termo é corriqueiramente associado ao espaço doméstico, religioso e familiar.

Na América Latina, esse o modelo de educação não-formal é imperante e importado do modelo português. De acordo com Marandino (2017), essa modalidade de aprendizagem em grupos fora dos muros escolares se intensificou nos anos de 1960, 1970 e 1980, e ficando muito associada a ações e iniciativas de educação de caráter político, objetivando a mudança e transformação social do período. Contemporaneamente, encontra-se outras terminologias para o termo “educação não-formal” sendo usadas com ideias aproximadas a esta, tais como “educação social”, “pedagogia social” (Marandino, 2017, p. 812).

Cabe mencionar que nos anos de 1960, essa modalidade de ensino-aprendizagem – educação não-formal – focava em grupos de pessoas em desvantagem social ou vulnerabilidade familiar. Como nota Marandino (2017), desde aqueles idos anos, esse modelo prezou por métodos flexíveis e adaptáveis ao grupo atendido. Para esta última autora citada, a presença desse modelo de educação se deveu ao fato de que países em desenvolvimento apresentavam retardada movimentação no que tange os avanços sócio político-econômicos. Isso fez com que outros setores da sociedade, articulados em torno da garantia de direitos, unissem forças no enfrentamento das mazelas sociais, dentre as quais destacava-se a violência de gênero. Hoje, quando olhamos para os grupos educativos para HAV, notamos uma mudança no padrão de público-alvo. Se, como nota Paula Licursi Prates (2013), as mulheres eram alvo de políticas públicas que tinham nas reuniões em grupo ferramentas importantes para pôr o debate da violência em circulação e promover a consciência na vítima de situações abusivas, agora, divide-se a atenção para

os homens que promovem e corroboram com o engendramento de vulnerabilidades. Fato considerável nessa discussão é da voluntariedade ou não do indivíduo ao espaço de aprendizagem.

Em consonância, Gohn (2006) e Marandino (2017) dizem que a educação não-formal é uma modalidade que às vezes pode ser imposta ao indivíduo mediante problematizações do seu cotidiano. No início dos grupos educativos para homens, nos anos de 1990, como afirma Prates (2013), essa presença no grupo era voluntária. Todavia, não é mais facultado ao HAV essa prerrogativa. No ano de 2020, o Governo Federal, por meio da Lei nº 13.984 de 3 de abril do referido ano, alterou a Lei nº 11.340/2006 – Lei Maria da Penha – e passou a obrigar o HAV a frequentar centro de educação e de reabilitação, além de instituir equipe multiprofissional para apoiar o acompanhamento psicossocial do indivíduo (Brasil, 2020). Essa alteração, portanto, tornou os grupos educativos em espaços de educação não-formal de ensino em caráter obrigatório. Sintetizando o debate, Marandino (2017) conclui que uma proposta terminológica mais abrangente e substantiva para a educação não-formal seria a de continuum. Em parte, discordamos desta última e concordamos com Gohn (2006), pois, embora seja uma síntese vocabular que merece reflexão a feita por Marandino (2017), ela acaba por simplificar a complexidade terminológica que alude à complexidade realista do modelo educativo.

Mais do que uma educação de continuum, o fenômeno da violência doméstica exige uma educação crítica, política. Como afirma bell hooks (2020, p. 42), relatando sua experiência acadêmica nos anos de 1990 nos Estados Unidos da América (EUA):

Nos anos 1990, os estudos afro-estadunidenses, os estudos sobre mulheres e os estudos culturais foram reformulados para deixarem de ser espaços progressistas dentro dos sistemas educacionais, nos quais se pudesse debater liberdade e democracia; foram, em sua maioria, desradicalizados. E os espaços onde não houve desradicalização se tornaram guetos, considerados um playground para estudantes que quisessem assumir uma persona radical. Hoje, professores que se recusam a obedecer a desradicalização são frequentemente marginalizados ou até mesmo incentivados a deixar a academia. Nós, que ficamos, que continuamos a trabalhar na educação para a prática da liberdade, assistimos em primeira mão aos modos como a educação democrática está sendo enfraquecida, à medida que os interesses dos grandes negócios e do capitalismo corporativo incentivam os estudantes a olhar para a educação somente como meio de alcançar sucesso material. Esse pensamento torna a aquisição de informação mais importante que a obtenção de conhecimento ou o aprendizado do pensamento crítico.

Esse exemplo trazido por bell hooks (2020) é importante por ilustra passo a passo a desestetização das ações educativas para a cidadania. Muito embora esteja a autora a se referir a um caso ocorrido no sistema de educação formal, nota-se que a desradicalização do discurso – no caso de bell, os estudos sobre as mulheres –, e a simplificação da visão sobre o que é educação contribui para a lógica de produção de informações e não de conhecimento. Isto é, simplificar o termo “educação não-formal”, o qual traz em si uma trajetória diretamente ligada aos movimentos sociais que lutam pelo acesso à educação democrática é tornar simplória a sua dinâmica e possibilidades interventivas. Estamos de acordo com Gohn (2006, p. 37) quando esta afirma que:

Construir cidadãos éticos, ativos, participativos, com responsabilidade diante do outro e preocupados com o universal e não com particularismos, é retomar as utopias e priorizar a mobilização e a participação da comunidade educativa na construção de novas agendas. Essas agendas devem contemplar projetos emancipatórios que tenham como prioridade a mudança social, qualifiquem seu sentido e significado, pensem alternativas para um novo modelo econômico não excludente que contemple valores de uma sociedade em que o ser humano é centro das atenções e não o lucro, o mercado, o status político e social, o poder em suma. A educação não-formal é um campo valioso na construção daquelas agendas, e para dar sentido e significado às próprias lutas no campo da educação visando à transformação da realidade social.

Assim, nota-se o caráter importante e relevante de uma educação não-formal entendida no seu sentido político-social. Como mencionado por Gohn (2006), é a proposta de um modelo que forma o cidadão que consegue não só atuar, mas se encontrar nos dias de hoje, além de transformar a cultura política conservadora, arcaica em culturas políticas da emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Mediante a discussão deste capítulo, concluímos que a militância feminista desempenhou papel preponderante na criação de organizações, como a SOS Corpo de Recife, no ano de 1978 e, posteriormente, do SOS Mulher São Paulo, no ano de 1980, com caráter propositivo e organizativo para combater a violência doméstica. Portanto, as masculinidades hegemônicas começaram a ser debatidas a partir das críticas feministas. Outro dado relevante na discussão é que até 1985, inexistia no Brasil delegacias especializadas no atendimento à mulher vítima de violência. A partir de debates no Conselho Estadual da Condição Feminina, juntamente com o governo de São Paulo, é que teremos a criação das primeiras Delegacias da Mulher (DDM). A criação desses espaços representou, como se pôde notar, um avanço considerável no atendimento de mulheres vítimas de violência das mais diferentes camadas sociais. Porém, o movimento feminista continuou a lutar por uma legislação que não apenas amparasse a vítima, mas responsabilizasse o agressor e o educasse visando, prospectivamente, uma cultura de paz entre homens e mulheres, e também a mitigação e o fim total de hierarquias que são engendradas com base no sexo e no gênero. Percebeu-se também que a Lei 11.340/2006 é fruto de uma antecessora, a Lei 9.099/1995 que previa penalizações aos crimes violentos praticados por homens contra mulheres.

Porém, a Lei 11.340/2006 aperfeiçoa a sua antecessora instituindo, acertadamente, grupos educativos que deveriam ser frequentados por HAV em caráter facultativo e de acordo com as postulações realizadas por um juiz competente. Mas, no ano de 2020, vimos que essa legislação fora alterada pela Lei 13.984 que passou a prever presença obrigatória do HAV aos grupos de educação e reabilitação, com coexistência de apoio psicossocial. Como colocado, os trabalhos com HAV ainda são recentes e exigência da existência desses grupos muito novas. Porém, as iniciativas nesse sentido se iniciaram no Brasil no final da década de 1990, como fruto de ações de organizações da sociedade civil, sendo, posteriormente, incorporadas pelo Estado e com propensa vinculação às instituições judiciais do país. Por meio da leitura atenta de documentos importantes – caso das Diretrizes Gerais dos Serviços de Responsabilização e Educação do Agressor, nota-se normativa balizadora do trabalho com HAV que se apoiam numa modalidade de

educação não-formal. Isto é reconhecido na Lei 11.340/2006 e na dinâmica relatada por pesquisadores que estudaram em campo grupos de HAV. Como foi possível notar, os grupos passam por muito pouca avaliação, publicação dos dados gerados e revisão de estratégias que podem servir para aprimorar o serviço.

Ratificou-se a hipótese de que esses grupos, de fato, eram dedicados, antes de tudo, à ação pedagógica, educativa. Como ficou categorizado nos documentos oficiais analisados, o apoio psicossocial é importante e se faz necessário no atendimento aos HAV, porém, não devem constituir função primaz dos serviços. Muito embora tenhamos dois documentos importantes com os quais trabalhamos – Lei 11.340/2006 e as Diretrizes Gerais – ainda pôde-se notar falta de maiores especificações acerca do funcionamento, estrutura e destinação geográfica própria para a ocorrência das atividades dos serviços. Como visto, sobremaneira, os grupos funcionam em salas adjuntas a departamentos judiciais, porém, em espaços rotativos, quicá sem equipes com formação e notório saber na área de gênero e violências, capacitadas à realização da adaptação pedagógica exigível para um ensino não-formal de qualidade. Em síntese, podemos depreender que, pela realidade e existência desses serviços serem ainda recentes, é preciso esforço político e militante para se pensar modelos transculturais que possam ser aplicados em quaisquer lugares, estado e/ou região do Brasil a fim de se cumprir o que postula a Lei 11.340/2006. A existência desse serviço não é mais facultativa ao Estado promover ou não. É dever prescrito em lei.

Dessa maneira, assim como organizações da sociedade social contribuíram para o avanço dessas políticas, outra vez elas podem ser ouvidas para que se promova o acesso e a qualidade ao serviço para HAV. Por fim, cabe ressaltar que essa educação prescrita por lei aos HAV dever-se-ia, antes de ser matéria imposta por um tribunal, o que onera o Estado no tramite de seu processo, ser matéria comum nos bancos escolares da educação básica. Reconhecer o caráter político desses grupos que atendem os HAV também é matéria que não se pode abnegar. Isso nos diz que, para além de uma educação do continuum, falamos de uma educação não-formal alternativa que visa tratar uma mazela que, como dito, poder-se-ia tratar nos níveis mais elementares do ensino comum.

Dessa forma, é possível concluir que os grupos educativos analisados, apesar de representarem uma importante inovação no enfrentamento à violência de gênero, ainda carecem de maior sistematização metodológica, avaliação contínua e articulação com políticas educacionais. Ao propor uma leitura crítica e situada das práticas já existentes, esta pesquisa busca contribuir para o aprimoramento desses espaços enquanto instrumentos de transformação social, e para a formulação de políticas públicas mais efetivas, sobretudo voltadas à equidade de gênero e à prevenção da reincidência da violência contra mulheres.

REFERÊNCIAS:

[online]. 2006, v. 14, n. 50 [Acessado 28 Janeiro 2022], pp. 27-38. Disponível em: 102151/pt-br.php. Acesso em: 18 mai. 2025.

A vitimização de mulheres no Brasil, visível e invisível. ed.: 3°. Brasil: **Datafolha**, 2021. em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>. Acesso em: 15/04/22.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. ed.: 1°. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ALVES, Rejane Aparecida et al. Homens, vítimas e autores de violência: a corrosão do espaço público e a perda da condição humana. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2012, v. 16, n. 43 [Acessado 28 Janeiro 2022], pp. 871-883. Disponível em: . Epub 11 Dez 2012. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012005000049>.

BARUKI, Luciana Veloso Rocha Portolese; BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins. Violência Contra a Mulher: a face mais perversa do patriarcado. In: BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins; ANDREUCCI, Ana Cláudia Pompeu Torezan (Orgs.). **Mulher, Sociedade e Direitos Humanos**. São Paulo: Rideel, 2010. p. 297-324.

BEIRAS, Adriano; NASCIMENTO, Marcos; INCROCCI, Caio. Programas de atenção a homens autores de violência contra as mulheres: um panorama das intervenções no Brasil. **Saúde e Sociedade** [online]. 2019, v. 28, n. 1 [Acessado 28 Janeiro 2022], pp. 262-274. Disponível em: ISSN 1984-0470. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019170995>.

BILLERBECK, Luana Márcia de Oliveira. **Subjetividades masculinas – identidades dos homens que praticaram violência doméstica e familiar no contexto do Paraná**. 2018, 222f. Dissertação (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2495>. Acesso em: 27/01/22.

BORGES, Vavy Pacheco. O que é História?. São Paulo: Brasiliense, 1984. In: BRANCO, Camilo Castelo. **Amor de Perdição**. ed.: 1°. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar Ltda, 1960.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. BRASIL. Lei Maria Da Penha. Lei N. °11.340, de 7 de Agosto de 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei nº 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.671/2008**. Altera a Lei de Execução Penal para dispor sobre a transferência e inclusão de presos em estabelecimentos penais federais de segurança máxima. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93776/lei-11671-08>. Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.984, de 3 de abril de 2020**. Altera o art. 22 da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para estabelecer como medidas protetivas de urgência frequência do agressor a centro de educação e de reabilitação e acompanhamento psicossocial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13984.htm#. Acesso em: 19 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.099**, de 26 de setembro de 1995. Brasília, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19099.htm. Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. **Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres**. Diretrizes Gerais dos Serviços de Responsabilização e Educação do Agressor. Brasília, DF, 2008.

estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e

HOOKS, bell. **Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática**. Tradução: Bhuvan Libanio. ed.: 1º. São Paulo: Elefante, 2020.

<https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>. Acesso em: 18 mai. 2025.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2017, v. 23, n. 4 [Acessado 28 Janeiro 2022], pp. 811-816. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030001>. Acesso em: 18 mai. 2024.

PRATES, Paula Licursi. **A pena que vale a pena**: alcances e limites de grupos reflexivos para homens autores de violência contra a mulher. 2013. Tese (Doutorado em Saúde Materno Infantil) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6136/tde-10102013->

ROSA, Antonio Gomes da et al. A violência conjugal contra a mulher a partir da ótica do homem autor da violência. **Saúde e Sociedade**, v. 17, p. 152-160, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/sausoc/2008.v17n3/152-160/pt>. Acesso em: 18 mai. 2025.

