EDUCAR FCE

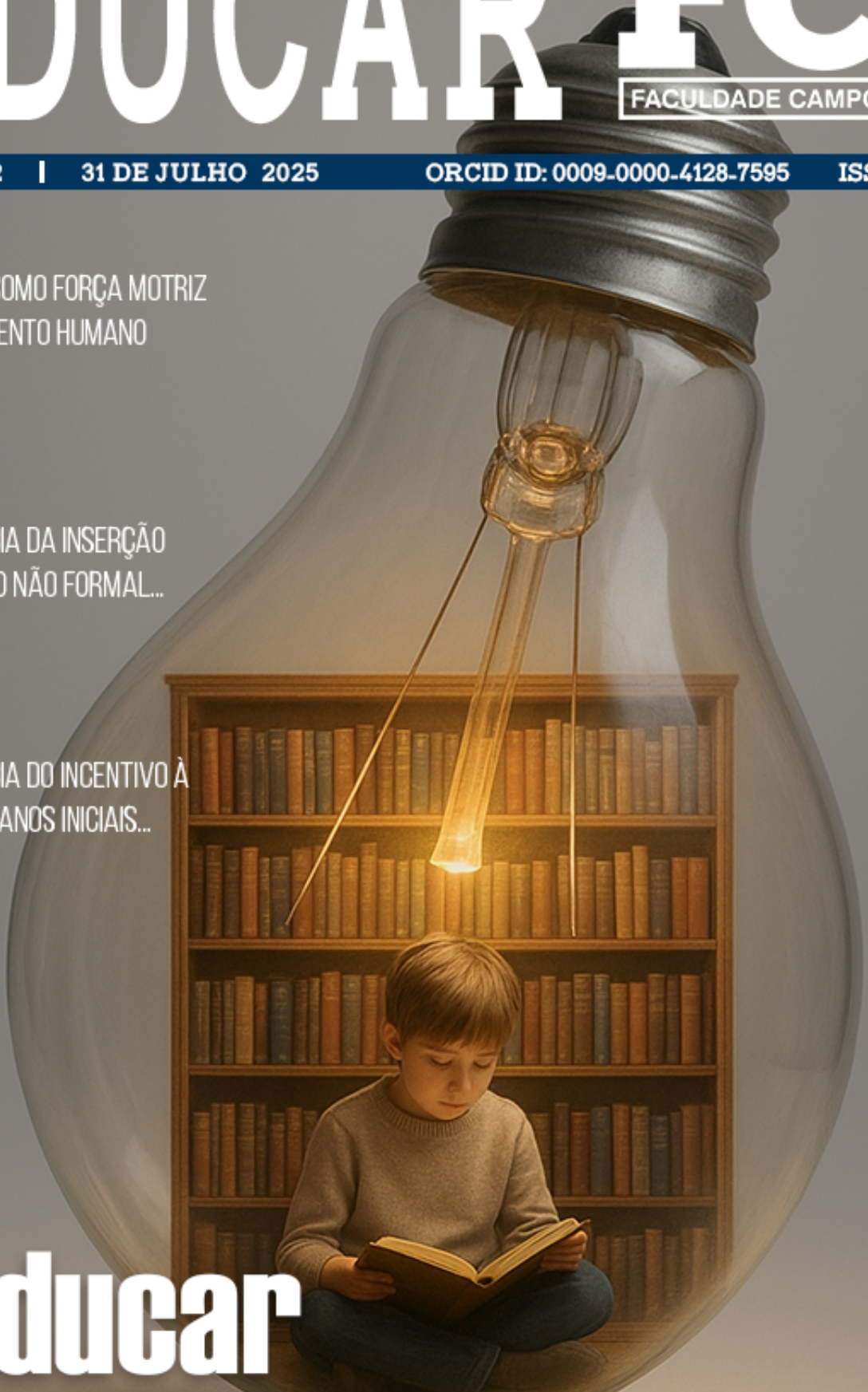
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 92 | 31 DE JULHO 2025 ORCID ID: 0009-0000-4128-7595 ISSN 2447-7931

A FILOSOFIA COMO FORÇA MOTRIZ DO CONHECIMENTO HUMANO
P. 110

A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL...
P. 150

A IMPORTÂNCIA DO INCENTIVO À LEITURA NOS ANOS INICIAIS...
P. 284



Educar
Incluir e Transformar

Revista
EDUCAR FCE

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Faculdade Campos Elíseos
Edição 92, (Julho/ 2025), SP - Mensal
ISSN 2447-7931

CDD 370

ORCID iD: 0009-0000-4128-7595
Registo ORCID

Bibliotecário Responsável:
Edilson Gonçalves de Oliveira
CRB - 8/ 8972

E-mail:
biblioteca@fce.edu.br
revista@fce.edu.br

Os conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total, ou mesmo parcial, desta obra sem prévia autorização dos autores.

Avenida Copacabana, 325 - 22º andar
Alphaville - Barueri- SP
www.fce.edu.br

CONSELHO EDITORIAL

Ivan César Rocha Pereira
Paulo Malvestio Mantovan
Márcia Donizete Leite Oliveira
Lúcia Matias da Silva
Carlos Rivera Ferreira

EDITOR-CHEFE

Márcia Donizete Leite Oliveira

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Márcia Donizete Leite Oliveira

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Marcelo Souza da Silva

COPYRIGTH
REVISTA EDUCAR FCE
ISSN 2447-7931

Faculdade Campos Elíseos
Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada à Faculdade Campos Elíseos.
Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.
É permitida a reprodução total, ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

ADRIANA RODRIGUES CHINELLI CORDEIRO 8
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

ALECSANDRA SAMPAIO SANTOS 21
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS: UM DESPERTAR PARA A APRECIAÇÃO DOS LIVROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO

ANGELITA DA ROCHA MACHADO STRUMMIELLO 31
EDUCAÇÃO E IDENTIDADE DE GÊNERO: CAMINHOS PARA O RESPEITO E A DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

BRUNA TAUANY MARTINS MARQUES TAVARES 40
METODOLOGIAS ATIVAS E AS NUANCES ENTRE ENSINAR E APRENDER: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

CLAITON FARIAS GUERREIRO 48
DIREITOS HUMANOS: UMA REFLEXÃO SOBRE AS VIOLAÇÕES

DANIEL PINHEIRO LEITE PESSOA RAMOS/ RENAN DONATO LOPES DE AQUINO 61
LIMITES DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS E A TÉCNICA DA PONDERAÇÃO: UMA ANÁLISE À LUZ DA JURISPRUDÊNCIA CONSTITUCIONAL

DANIELA VEIGA RODRIGUES. 75
DESCRIMINALIZAÇÃO DO ABORTO E DIREITOS HUMANOS

DARCI GONCALVES BARCELOS DOS SANTOS 85
O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO: ABORDAGENS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

DOMINGOS SAVIO ZAINAGHI/ YAN RODRIGUES DOS SANTOS 96
TRANCAMENTO DO INQUÉRITO POLICIAL POR EXCESSO DE PRAZO: UMA ANÁLISE DA JURISPRUDÊNCIA DO TJSP

EDUARDO REZENDE ESTEVES/ MARIA CRISTINA ZAINAGHI 110
A FILOSOFIA COMO FORÇA MOTRIZ DO CONHECIMENTO HUMANO

ELIANA GEVIGIER 123
O PAPEL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

FÁBIO DA SILVA VEIGA/ PATRICIA DA COSTA BELLO/ PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA . .136
REFLEXÕES DOGMÁTICAS NO MODELO HERMENÊUTICO SOBRE PRIVACIDADE E RESPONSABILIDADE CIVIL

GABRIELA AZEVEDO MORETTI 150
A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FORMAL

GABRIELA PEREIRA PREVIATO SOUZA 160
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: APRENDIZADOS E EMOÇÕES EM MOVIMENTO

GRACIELE JANAINA PASSOS DA SILVA 170
A ARTE COMO RECURSO PARA DESENVOLVER AS APRENDIZAGENS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL

LALÉIA HETTWER THOMAZ 181
O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E AS DIFICULDADES DE “RESSOCIALIZAÇÃO” E REINTEGRAÇÃO DO PRESO

LIGYANE ROVEL HONORATO 192
PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM

LUCIA DOS SANTOS DA SILVA VITOR 203
EXPLORANDO AS FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: TEORIAS E APLICAÇÕES PRÁTICAS PARA CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

MANOEL MARQUES DE JESUS FILHO 215
DIREITOS SOCIAIS E A FORMAÇÃO DO ESTADO SOCIAL NA ERA VARGAS: LIMITES, AVANÇOS E PERMANÊNCIAS

MÁRCIA TELES 227
CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA INFÂNCIA

MARIA CAMILA REBELATO GROM 240
A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAL SEU GRAU DE IMPORTÂNCIA?

MARIA CRISTINA ALBINO GALERA 257
A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA O APRENDIZADO NA INFÂNCIA

MARIA CRISTINA ZAINAGHI/ RENAN DONATO LOPES DE AQUINO 269
SUPREMACIA JUDICIAL, JUDICIALIZAÇÃO E ATIVISMO JUDICIAL: LIMITES, POSSIBILIDADES E O PAPEL DO MINISTÉRIO PÚBLICO NA PROMOÇÃO DE SOLUÇÕES ALTERNATIVAS À JURISDIÇÃO ESTATAL

MARLI MAGALHÃES 284
A IMPORTÂNCIA DO INCENTIVO À LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

NILMA LUCE VIANA BERTON 296
EDUCAÇÃO E PESQUISA

PERÇO EVANDRO CARAZZO 307

O PRINCÍPIO DA INSIGNIFICÂNCIA NOS DELITOS CONTRA A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA 318

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO EDUCACIONAL

RAIMUNDA RENATA DE BRITO BRANDÃO 328

AS RELAÇÕES FAMILIARES E A INCLUSÃO DO SURDO EM ESCOLAS REGULARES

SILMARA LOPES BEIRO 339

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVANA MARIA OLIVEIRA SANTOS. 352

TECNOLOGIA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADE

SIMONE CARDOSO ALVES 363

ENTRE A ORALIDADE E A NORMA CULTA: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO SOBRE OS DESVIOS GRAMATICAIS EM REDAÇÕES ESCOLARES NA ERA DIGITAL

VITOR DARONCO 373

POLUIÇÃO VISUAL E A POSSÍVEL AFRONTA A LEGISLAÇÃO VIGENTE POR PARTE DAS CONCESSIONÁRIAS DE ENERGIA ELÉTRICA

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

ADRIANA RODRIGUES CHINELLI CORDEIRO

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este trabalho busca discutir as relações étnico-raciais nos primeiros anos do Ensino Fundamental I. Ressalta a necessidade de reformulação de subsídios teóricos e metodológicos que auxilie uma prática pedagógica crítica e que contemple as diversas culturas, atendendo os pressupostos da lei 10.639/03 relativa a este tema. Evidencia a importância da vivência escolar na construção da identidade da criança negra e na busca da superação de situações de preconceitos, discriminações e intolerâncias. Justifica-se, desta forma, um projeto de intervenção pedagógica que vise promover os valores, mudar atitudes e transmitir os conhecimentos necessários para que o docente interfira e modifique este ambiente ensinando a tolerância, respeito e valorização das diferentes culturas. Neste contexto a prática docente deve discutir o multiculturalismo e as matrizes africanas e afro-brasileiras. Incluir atividades com os mitos afro-brasileiros com a finalidade de contribuir para a construção da identidade cultural preservando a diversidade étnica. Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica de autores especialistas em relações étnico-raciais na Escola. Concluiu-se a viabilidade e a importância de trabalhar estes temas desde o Ensino Fundamental I, utilizando como base de princípios, valores da cultura afro-brasileira, estabelecendo assim, um processo de aprendizagem que possibilite a todas as crianças desta faixa etária, reconhecerem-se integradas à sociedade.

Palavras-chave: Preconceito; Identidade; Cultura Africana; Valores Interpessoais.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como um dos objetivos, discutir as ações pedagógicas e projetos nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, visando desconstruir a discriminação e o preconceito que permeiam as práticas escolares, cooperando com a formação da autoestima e na construção da identidade da criança negra em seu convívio social e escolar.

Como objetivo principal analisar as relações étnicas raciais refletindo sobre o papel do professor e da escola, na construção da identidade da criança negra; por meio do reconhecimento dos valores, na mudança de atitudes e enfatizar sua responsabilidade na construção dos conhecimentos necessários para interferência no ambiente escolar, ensinando a tolerância, respeito, valorização e aceitação das diferentes culturas.

Propõe atividades escolares para trabalhar o preconceito étnico/social através do conhecimento das diversas etnias, da cultura dos negros e afrodescendentes, através de várias atividades como contos africanos, confecção de tererês, etc.

Analisa como o professor pode interferir para melhorar o convívio e administrar os conflitos, o respeito à diversidade, utilizando dos mitos afro-brasileiros presentes na literatura como ferramenta de construção da identidade da criança negra do Ensino Fundamental I, e no conhecimento de suas origens.

Nas salas de aulas atuais do Ensino Fundamental I, existem crianças de meios familiares diversificados, de diferentes realidades socioeconômicas, culturais, linguísticas; de diversas etnias, gêneros, convicções religiosas, ritmos e estilos de aprendizagens entre outras.

Trabalhar na perspectiva da diversidade cultural significa promover uma ação pedagógica que valorize as diferenças nas práticas cotidianas. Não é raro ocorrer na escola, situações de preconceitos, discriminações e intolerâncias, justificando-se, desta forma, um projeto de intervenção pedagógica que vise promover os valores, as atitudes e transmitir os conhecimentos necessários para que o docente interfira e modifique este ambiente.

A escolha da temática desta pesquisa surgiu após a constatação que frequentemente ocorrem episódios relacionados a preconceitos tanto dentro da sala de aula quanto nos corredores, e é no espaço escolar que a criança busca suas primeiras referências.

A sociedade brasileira possui uma imensa diversidade étnica e cultural, no entanto o trabalho pedagógico e os livros didáticos desconsideram as identidades diferenciadas e as práticas sociais dos diferentes grupos e assim acabam promovendo a exclusão de alguns deles. A discussão sobre o preconceito e a inserção da criança negra, começa a acontecer de forma mais sistemática através das políticas de leis aprovadas nos últimos anos, como a lei 10.639/03.

Um dos motivos de se estudar também a questão da diversidade cultural é questionar e refletir como o professor pode desenvolver competências e metodologias para trabalhar os conceitos de etnia na sala de aula, com o propósito de valorizar as múltiplas identidades constituintes no ambiente escolar. Uma das formas de se trabalhar o preconceito é não silenciar diante de atitudes discriminatórias eventualmente observadas. Este trabalho baseia-se em uma pesquisa bibliográfica de autores especialistas nessa área.

A DIVERSIDADE CULTURAL

Para ABRAMOWICZ, (2006, p.12) "diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é a qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa da outra, a falta de igualdade ou de semelhança". Nesse sentido, podemos afirmar que onde há diversidade existe diferença,

> [...] a diferença não é uma marca do sujeito, mas sim uma marca que o constituem socialmente, e se estabeleceu como uma forma de exclusão, ser diferente na educação ainda significa ser excluído e/ ou ser sub- representado nas instâncias sociais (COSTA, 2008, p.32).

Se na escola há uma diversidade de culturas, faixas etárias, pensamentos, opiniões críticas, é necessário o reconhecimento e o respeito de suas formas de expressão. A pluralidade cultural e inclusão, numa sociedade tão heterogênea e miscigenada, são temas de grande importância e, por isso, é necessário que essa questão seja trabalhada de maneira lúdica.

De acordo com FREIRE, (1997, p. 154) "as chamadas minorias [...] precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical".

No Brasil, mesmo com vários padrões de comportamento de beleza, o modelo instituído como ícone é o cabelo liso e o cabelo crespo é citado como cabelo ruim.

Segundo SILVA (2005) os livros didáticos, não levam em conta as diferentes origens étnico-raciais e apresentam como padrão o homem branco e heterossexual. Apesar dos avanços que tivemos no reconhecimento da diversidade presente na sociedade e nas escolas não existe a representação de outras etnias nos livros didáticos.

Observa-se que os dispositivos legais não são suficientes para assegurar que as políticas afirmativas na educação se efetivem para as crianças negras.

> Falta-nos uma leitura teórica do peso da diversidade sociocultural nos processos de aprendizagem. [...] O que já está sendo feito para incorporar essa diversidade em nossas propostas pedagógicas? O que está sendo inovado nas escolas para darem conta dessa diversidade? (ARROYO, 1996, p. 43).

O professor deve trabalhar esta questão desde a pré-escola, uma base de princípios e valores da cultura afro-brasileira para um processo de aprendizagem que possibilite à criança reconhecer-se integrada à sociedade. Este tema pode ser abordado a partir de brincadeiras, jogos e canções de origem africana ou na exibição de filmes, teatros e brincadeiras que trabalhem conceitos étnicos e raciais.

É claro que ao trabalhar mitos construídos e reconhecidos socialmente, cada criança se apropria do discurso de forma particular, mas concebendo-os como possibilidade de organização e estruturação do sujeito (AUGRAS, 1983; LÉPINE, 2004).

Além disso, trabalhar com mitos possibilita a contribuição e apreciação da diversidade cultural. Oferece uma base de princípios e valores da cultura afro-brasileira para um processo de aprendizagem que integra a criança à sociedade.

A IMPORTÂNCIA DOS MITOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

De acordo com Cavalleiro, (2000), percebe-se que nos ambientes escolares, a história do continente africano, não é apresentada com todos os seus aspectos culturais, ou seja, na linguagem, na música, nos costumes ou nas religiões,

> A criança negra nesse contexto cresce marcada pelo recalque, pela descaracterização de seus valores e por uma ideologia de inferioridade. Neste sentido, é importante que trabalhemos com conceitos próprios de seu universo cultural, e cabe ao educador ou qualquer profissional que com ela atue perceber e observar as referências culturais que as sustentam e atribuem significado à sua existência, à sua cosmologia e a sua maneira de se situar no mundo (MACHADO, 2000).

É claro que ao trabalhar mitos construídos e reconhecidos socialmente, cada criança se apropria do discurso de forma particular, mas concebendo-os como possibilidade de organização e estruturação do sujeito (AUGRAS, 1983; LÉPINE, 2004),

> Trabalhar os mitos se constitui numa aprendizagem significativa, pois os mitos estruturam, revelam e apontam valores e princípios que orientam caminhos para as relações humanas, soluções de problemas e oferecem modelos e espelhos. A autora aponta ainda a importância de "reconstruir a imagem do negro, das suas lutas e de sua verdadeira contribuição na formação do povo brasileiro" (MACHADO, 2000, p. 119).

A literatura africana e afro-brasileira se contrapõe à hegemonia dos contos de fadas à medida que apresentam personagens negras e negras, como sujeitos históricos participantes ativos e orgulhosos de sua cultura e do seu pertencimento racial. Este olhar sobre a identidade negra é algo que deve ser construído desde as séries iniciais, com o objetivo de desenvolver uma geração mais consciente de suas origens culturais, religiosas e sociais.

Além disso, este trabalho com o público infantil possibilita que os mitos africanos possam ser valorizados, contribuindo para a compreensão da diversidade cultural. O professor precisa observar atitudes que reforcem os preconceitos e os estereótipos.

Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar devem ser ampliadas e embasadas em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas.

Nessa direção, a observação atenciosa de suas próprias práticas e atitudes podem permitir às educadoras rever suas posturas e adequá-las em dimensões não racistas. Não silenciar diante de atitudes discriminatórias eventualmente observadas é outro fator importante na construção de práticas democráticas e de cidadania para todos e não só para as crianças.

De acordo com Ramos Vieira (2014) a implantação da lei 10.639/031 evidencia a pouca atenção dispensada ao ensino da história africana, não a história de sofrimento e abnegação, mas a que foi omitida em prol de interesses de alguns; a que revela aspectos formativos de nossa identidade,

> Além disso, é comum que a fonte sobre a cultura africana à qual a criança tem acesso seja a mídia, dessa forma, a intervenção docente torna-se necessária, a fim de atenuar possíveis distorções contextuais, assim como conduzir a criança a desconstruir o estereótipo da imagem do negro como um ser aculturado, desprovido de seus valores e costumes (RAMOS VIEIRA 2014 p.3).

De acordo com Kabengele, (2006), até hoje, nas imagens que são veiculadas sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e muito menos as de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador.

Geralmente mostram uma África dividida e reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, guerras 'tribais', selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, AIDS etc.

Diante destes fatos é papel da escola de Ensino Fundamental I, trazer para a sala de aula e para o cotidiano da comunidade escolar, temas voltados à diversidade. Os alunos podem, a partir de uma obra, conhecer a cultura da região, além de explorar outras características como: a dança, crenças, músicas, teatro, poemas, comidas típicas e assim conhecer outros aspectos sobre um novo olhar.

É preciso propor discussões que envolvam culturas diferentes, construir uma reflexão acerca do homem, tanto no individual quanto no âmbito social e coletivo, proporcionar pesquisas sobre a diversidade cultural e suas mais variadas manifestações dentro de uma perspectiva abrangente de modo a entrelaçar as diversas linhas de conhecimentos.

O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

A escola ao incluir no seu currículo a construção de identidade da cultura africana deve prever que o tema poderá produzir reações diversas na comunidade escolar, sobretudo no que diz respeito à religiosidade. Por essa razão,

o professor ao apresentar a cultura africana, deve lidar com a resistência de indivíduos de outras religiões que não aceitam e nem querem esse assunto discutido na escola.

A implantação da lei 10.639/03 incentiva o ensino da história da África, não do ponto de vista do sofrimento da escravidão, mas os aspectos culturais da identidade negra,

> As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre 'a nação', sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2011. p.51).

A literatura para o público infanto-juvenil constitui um prazeroso caminho lúdico para a compreensão da história africana. Apresenta uma linguagem cuidadosamente trabalhada, sugestiva e conotativa que enriquece a aprendizagem, e torna o tema significativo para a criança e adolescente.

A oralidade na cultura africana é ainda hoje muito valorizada como forma de preservação de sua memória histórica. A narrativa oral é uma atividade assumida pelos griôs (contadores de histórias, que vivem hoje em muitos lugares da África ocidental) as histórias aprendidas como herança ancestral mantém viva a tradição,

> Houve um tempo em que um contador tradicional, um griô, só podia nascer numa família de griôs, ou seja, formavam uma espécie de sociedade de castas. E aprendem, desde muito cedo, as histórias do seu povo, as lendas, os mitos, as histórias genealógicas; aprendem ainda a tocar o kora e os tambores e as danças rituais. Hoje o uso do termo generalizou-se, e considera-se griô todo contador de histórias africano que faz da narração oral uma atividade profissional (SISTO, 2013).

De acordo com Kabengele e Gomes, (2006), até hoje, nas imagens que são veiculadas sobre a África, raramente mostra os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e muito menos as de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador. Geralmente revelam uma África dividida e reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, guerras 'tribais', selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, AIDS etc.

> As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre 'a nação', sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2011: p.51).

A intervenção docente é necessária para que a criança possa desconstruir o estereótipo da imagem do negro como um ser sem cultura, sem valores e costumes.

A escola deve ensinar o respeito às diferenças para que se formem cidadãos conscientes, críticos, que saibam conviver entre si, com harmonia, solidariedade. A sala de aula é uma pequena amostra de nossa sociedade e pode modificá-la através do conhecimento.

> Dentre as diversas nações africanas que constituíram a cultura brasileira estão as de tradições iorubás, vindas, principalmente, nas fases finais da Diáspora e responsáveis pela elaboração do candomblé, nome atribuído à religião dos orixás formada primeiramente na Bahia e em seguida difundida por todo o território nacional. São os povos que construíram o candomblé nagô. A maioria dos sudaneses foi trazida à Bahia desde a metade do século XVII, mas a maior parte veio no século XVIII e XIX. Os sudaneses vieram principalmente da Nigéria, do Benin (ex-Daomé) e do Togo (KABENGELE; GOMES, 2006).

A partir da abolição da escravatura, a grande maioria dos escravos livres saiu do campo, porque foram substituídos pela mão de obra dos imigrantes europeus, principalmente italianos e foram para a cidade em busca de melhores condições de vida, mas essa migração trouxe graves consequências como a marginalização e a pobreza. No entanto, apesar de sua "liberdade", os negros se encontravam em situações tão difíceis ou piores do que quando eram escravos.

> Convivendo com uma grande pobreza e marginalidade, eles encontraram um espaço de identificação nos cultos que realizavam e em que se reuniam. Tais formas de culto se espalharam por todo o Brasil e foram construídas subdivisões: candomblé, tambor de mina, batuque, xangô e umbanda, dentre outras (SILVA, 2005).

Ainda segundo o autor acima citado "através da religião eles reconstruíram a fraternidade e a parentalidade perdidas, permitindo que suportassem a miséria herdada da escravatura, a perseguição policial e a discriminação social, para poderem viver uma vida de música, alegria e força.

Com a influência de pesquisadores renomados e a produção de obras de arte e músicas com conteúdos afros por artistas brasileiros, os elementos da cultura dos orixás ultrapassaram os ambientes religiosos para tornarem-se parte da identidade nacional. O aspecto religioso e artístico deve ser abordado nos projetos trabalhados na escola contribuindo assim na construção da identidade e da valorização da diversidade cultural".

> Cabe à escola também contribuir com uma cultura de respeito recíproco e de convivência harmoniosa entre todos os grupos étnicos, culturais e religiosos e sociais. É no cotidiano da Educação Infantil que se observa a influência dos meios social e familiar, e demonstram que a questão étnica precisa ser abordada e desmistificada. Isto porque, as crianças começam a se constituírem como sujeitos a partir da assimilação dos valores da família e da sociedade (SILVA, 2005).

Diante disso, os professores não devem seguir um padrão único de criança, de currículo e de estratégias pedagógicas, mas sim em teorias e práticas inclusivas, para oferecer oportunidades de aprendizagem para todos, aceitando as diferenças para melhorar o processo educativo. Assim se assegura o ingresso, à permanência e o sucesso da criança na escola, evitando a exclusão e permitindo a apropriação e a produção de conhecimentos significativos.

Como diz Cavalleiro, (2003), é importante que o educador esteja atento a qualquer forma de tratamento discriminatório, como gestos, tom de voz e outras atitudes que possam degradar a pessoa do educando.

Como trabalhar os conceitos etnia nos primeiros anos do ensino fundamental I

A sociedade contemporânea se encontra cada vez mais marcada pela pluralidade, fazendo-se necessário refletir sobre quais são os valores, atitudes e conhecimentos que queremos construir e ensinar para garantir a própria pluralidade que nos constitui enquanto humanos e, portanto, seres sociais,

> [...] todo o brasileiro vive uma situação, no mínimo, inusitada. De um lado, há o discurso de que nós somos um povo único, fruto de um intenso processo de miscigenação e mestiçagem, que gerou uma nação singular com indivíduos culturalmente diversificados. De outro, vivenciamos em nossas relações cotidianas inúmeras práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas em relação a alguns segmentos da população, como, as mulheres, os indígenas e os afrodescendentes (ABRAMOWICZ 2006 p 13).

O que significa diversidade cultural em um país onde os diversos grupos sociais são marginalizados em suas representações?Ana Célia Silva (2005) afirma nos currículos escolares e nas falas dos professores, ainda há uma invisibilidade ou a visibilidade subalterna de diversos grupos sociais, como os negros, os indígenas e as mulheres. O preconceito instituído e manifestado na prática pedagógica pode levar tais grupos a uma baixa autoestima e rejeição ao seu grupo social, comprometendo os processos constitutivos de sua identidade (s).

> Reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o ou a diferente. As certezas que foram socialmente construídas devem se fragilizar e desvanecer. Para tanto, é preciso desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções, horizonte de sentidos. Somos obrigados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo (CANDAU, 2005 p. 19).

Uma ação pedagógica realmente pautada na diversidade cultural deve ter como princípio uma política

curricular da identidade e da diferença. Tem obrigação de questioná-la, a fim de perceber como está constituída.

Atualmente, o conceito de etnia quando aplicado à humanidade causa inúmeras polêmicas, porque a área biológica comprovou que as diferenças genéticas entre os seres humanos são mínimas, por isso não se admite mais que a humanidade seja constituída por raças.

O termo etnia usado nesse contexto, segundo Petronilha Beatriz Silva (2004) tem uma conotação política e é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

O conceito de etnia ao ser usado com conotação política permite, por exemplo, aos negros valorizar a característica que difere das outras populações e romper com as teorias raciais que foram formuladas no século XIX e até hoje permeia o imaginário popular.

Os professores que se posicionam criticamente em relação ao conceito de etnia podem constituir discursivamente uma "vontade de verdade" de um grupo social, para utilizar a expressão de Foucault (2002).

Mobilizar uma ação contra os padrões e os processos de exclusões instituídos é um grande passo para implantação de uma diversidade cultural, pois as diferenças são socialmente construídas e estão envolvidas com as relações de poder.

A FORMAÇÃO E AÇÕES DOS PROFESSORES FRENTE À DIVERSIDADE CULTURAL

Os professores devem ter uma responsabilidade ética pelo que ensinam, pois têm papel relevante, pois suas atitudes e valores poderão ser utilizados como modelos para seus alunos.

É necessário que os professores tenham uma especialização contínua, uma boa formação e ser ético, para que possam transmitir valores, levar conhecimento, participação, cooperação para o bem comum da sociedade.

> A educação deve ser compreendida como um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Ela é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo ao mesmo tempo uma exigência do e para o processo de trabalho. Assim, a atividade educativa é intencional. O que diferencia a educação das outras atividades que trabalham com ideias é o modo como a educação aborda essas ideias, ou seja, a maneira de lidar com o conhecimento, pois para a educação o conhecimento é o meio e não o fim (LIBÂNEO, 2001).

Devido à diversidade nas escolas há necessidade de construir e desenvolver um projeto político-pedagógico para direcionar, orientar e organizar as atividades das escolas. Deve ser assumido por todos os funcionários que atuam na escola em conjunto com a comunidade. Para tanto, é necessário que os objetivos, as metas e estratégias sejam planejadas, pois só assim será possível a melhoria efetiva do ensino, da aprendizagem e o combate ao preconceito,

> A escola, como instituição educadora, vem sentindo os reflexos de uma geração que está crescendo influenciada por imagens de comportamento violento, agressivo, criminoso e instável do mundo atual. O fazer docente na contemporaneidade exige olhar atento para as necessidades da sociedade. Nesse sentido, é importante a efetivação de atividades alicerçadas em vivências cidadãs, de respeito às regras de convivência e à resolução pacífica dos conflitos (MACHADO (2013).

Conforme Delors (2003, p. 89), "à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele". Em relação a isso, os professores precisam organizar seu planejamento cotidiano embasado nos pilares da educação, caracterizados no aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer.

Nesse sentido, Barbosa (2002, p. 30) acrescenta que "ensinar e aprender precisam estar encharcados de conhecimento, de humanização, de ação e de interação diferente daqueles exigidos em outros momentos históricos".

O aprender a conhecer deverá partir do sentido crítico e do discernimento diante das cenas de violência e de conflitos identificados; o aprender afazer promoverá o estabelecimento de relações no processo de saber gerir e propor a resolução de conflitos; o aprender a ser consistir-se-á no desenvolvimento de atividades que proporcionem a construção de comportamentos atentos para a espiritualidade, para a sensibilidade e o discernimento diante de situações cotidianas; o aprender a viver juntos deverá despertar no educando a reflexão sobre a existência de semelhanças e de diferenças entre os seres humanos, bem como o entendimento do outro e o respeito às suas individualidades.

Dentro dessa perspectiva, é urgente uma escola que contemple ações educativas promotoras de aprendizagens contínuas e significativas, em que os alunos realmente possam trabalhar em grupos, inserir-se no meio em que vivem e socializarem os conhecimentos construídos coletivamente.

É nesse contexto que Nóvoa (2001) chama a atenção do professor. Em seu entendimento, o docente é chamado a rever o seu papel, atualizar-se permanentemente a fim de desenvolver práticas pedagógicas efetivas e promotoras de uma educação que promova a vida, procurando desenvolver no educando o pensar e o agir diante das diferentes situações que se apresentam em seu cotidiano.

Esse processo dinâmico e flexível depende da organização curricular da escola que tem a finalidade de tornar reais as ideias, ou seja, transforma os princípios educacionais em atividades. Por isso, o currículo não pode ser visto apenas como uma relação de conteúdos previamente estabelecidos, pois ele é antes de qualquer coisa, toda e qualquer atividade ou experiência trabalhada e integrada ao processo de ensino e aprendizagem,

> No processo de ensino-aprendizagem a vida, tanto na escola como na comunidade, necessita de colaboração, cooperação e normas para que as necessidades humanas básicas sejam atendidas, bem como os conflitos que se produzem sejam resolvidos (TUVILLA RAYO 2004, p. 108-109).

Para isso, faz-se necessário que os professores trabalhem na perspectiva da cultura do respeito à diversidade e a não violência e façam uma reflexão sobre o modo como o currículo da escola está organizado.

O autor Tuvilla Rayo (2004) chama a atenção, ainda, para os conteúdos básicos que derivam dos Direitos Humanos: o direito ao desenvolvimento, o direito à paz, o direito à diferença, o direito ao patrimônio comum da humanidade e o direito a um ambiente saudável e ecologicamente equilibrado.

Pensar o multiculturalismo é um dos caminhos para combater os preconceitos e discriminações ligados à raça, ao gênero, às deficiências, à idade e à cultura, constituindo assim uma nova ideologia para uma sociedade como a nossa que é composta por diversas etnias, nas quais as marcas identitárias, como cor da pele, modos de falar, diversidade religiosa, fazem a diferença em nossa sociedade. E essas marcas são definidoras de mobilidade e posição social em seu interior.

É possível ter um currículo escolar que abranja essas diferenças de uma maneira que se respeite o ser humano em si, com base na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). No exercício de sua profissão, amparado pela lei, o educador tem subsídios suficientes para fazer de sua aula um espaço para diferentes descobertas, de muitos questionamentos em relação ao passado, ao presente, à História de cada um, e ao mesmo tempo, oportunizar a criança o conhecimento através de um conteúdo, de uma nova e diferente realidade, fazendo com que essa criança se identifique, compare e participe de forma interativa, buscando soluções ou mais indagações para certos problemas diários, vividos por todos.

E como o educador deve agir no espaço educativo?De acordo com Fonseca, (2003), ele deve trabalhar a discriminação de maneira geral; como são originadas as diferenças é necessário mostrar que diferenças são normais nos indivíduos da nossa sociedade.

> No espaço da sala de aula, é possível o professor de história fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não

> têm direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconsciente ou deliberadamente, operar o contrário, apenas perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante (FONSECA, 2003, p.35).

Ao abordar as diferenças culturais do Brasil, o professor deve promover na criança o sentimento de valorização cultural do país, além do reconhecimento e respeito das diferentes culturas, mostrando que não existe uma melhor ou mais desenvolvida que a outra.

Ao tratar das interfaces entre culturas diversas, Canclini (2003) alerta sobre dois conceitos que costumam se confundir: diferença e desigualdade. Apesar de estar, na maioria das vezes, intrinsecamente relacionados, a desigualdade se manifesta como desigualdade socioeconômica enquanto a diferença transparece nas práticas culturais.

Deve-se esclarecer o conceito de cultura e citar os principais elementos que configuram a de um determinado local. Questionar as crianças sobre os aspectos culturais do Brasil e os principais povos responsáveis pela disseminação cultural.

Ainda que possamos compreender que as influências culturais são fatores que independem da abordagem formal na escola e que está implícita ou explícita no ambiente social, pois o homem é um ser predominantemente cultural (LARAIA, 2001, p. 38), sendo tratada de forma sistemática e coerente, pode significar um estímulo a ações transformadoras.

As iniciativas de tornar a diversidade cultural em tema de reflexão e trabalho são importantes na medida em que contribui para o aperfeiçoamento dos professores e faz da escola um espaço de convivências e respeito às diferentes culturas.

Segundo Gomes (2012), quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias.

Em um estudo sobre identidade negra Pesquisas Sobre o Negro e a Educação no Brasília ANPED, com a participação Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva se verifica um dado interessante sobre como as famílias negras tratam do assunto racial. Entre as famílias entrevistadas, podemos perceber que, ao educar seus filhos, não há preocupação em prepará-los para viver e se desempenhar na sociedade ampla. No processo de socialização, não há menção a questões relacionadas ao pertencimento racial. É como se a cor da pele, diferente entre eles, não existissem.

Assim como as famílias negras, as famílias interraciais vivem a ausência de elaboração de estratégias que possam auxiliar os filhos a enfrentar o problema do racismo e da discriminação racial. Elas apresentam dificuldades em abordar e discutir assuntos referentes ao pertencimento racial, o que as leva a praticarem uma socialização que não ajudará seus filhos a enfrentar as situações de discriminação e racismo das quais farão parte. Além disso, não terão eles instrumentos para discernir atitudes racistas, o que provavelmente os conduzirá a tomá-las como naturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa demonstrou a importância da reflexão da temática étnica e de práticas nos primeiros anos do Ensino Fundamental I que enfatizem a valorização das diversidades culturais e formação da identidade da criança negra na escola.

Independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes.

Apontou elementos fundamentais para uma prática pedagógica mais igualitária, buscando o respeito e reconhecimento do negro como sujeito histórico desde as primeiras séries de ensino.

Acredita-se que seja possível a construção de uma escola que reconheça que os alunos são diferentes, que possuem uma cultura diversa e que repense o currículo, a partir da realidade existente e dentro de uma lógica de igualdade e direitos sociais.

Constatou-se que o trabalho sistemático e contextualizado com a literatura africana e afro-brasileira permite a algumas crianças negras, enxergar beleza nas suas características pessoais, pele e nos seus cabelos, contribuindo assim com a formação afirmativa da identidade das mesmas. Neste sentido os contos Africanos contribuem mostrando a história da África e de sua cultura com referenciais positivos em seus diversos aspectos.

A escola enquanto espaço de formação de identidade e responsável por suscitar o respeito à diversidade e repensar suas práticas educativas, pois quando a questão racial é tratada como folclore ou somente em datas comemorativas, o espaço escolar continuará contribuindo para uma imagem estereotipada do negro.

Essa diversidade e da pluralidade de alunos, é palco constante de conflitos interpessoais e de preconceito. Embora sejam na maioria das vezes, de pequena gravidade, esses conflitos desagregam e perturbam o ambiente escolar. Por isso, deve a escola aprender a lidar com eles diretamente, de forma pedagógica. Nessa nova postura, a escola assume um importante protagonismo na solução pacífica de conflitos, resolvendo-os de forma rápida e conciliadora.

Como já relatado nesta pesquisa, a preocupação com o preconceito deve constar nos temas abordados, pois são cotidianamente vivenciadas na escola.

A escola pode influenciar a sociedade através do conhecimento. Por essa razão, é necessário desenvolver estratégias para erradicar o preconceito gerado pela falta de conhecimento e desenvolver a autoestima da criança.

Nesse contexto, é de fundamental importância nas discussões e práticas educacionais a ampliação das questões culturais, onde percebemos um forte componente de intervenção e transformação de

situações características em nossa sociedade, tais como: a injustiça social, a exclusão, racismo, entre outras.

Pensar numa escola de qualidade é pensar na perspectiva de uma educação inclusiva. É questionar o cotidiano escolar, compreender e respeitar e estudar a história do negro, construir um currículo multicultural e respeitar as diferenças, culturais, étnicas, de gêneros e outros. A diversidade cultural é um desafio e um fator de enriquecimento no desenvolvimento global da criança, isto, pelo conhecimento que se pode proporcionar, pela riqueza cultural partilhada, pela diversidade de cada ser humano, desde que exista sempre um respeito mútuo entre as pessoas.

A atitude do professor perante estas crianças (minorias) funciona como exemplo se o docente valorizar a diversidade/multiculturalidade, na sua prática pedagógica, decerto que levará os outros a ter essa mesma postura. Uma escola que pretenda ser de todos e para todos deve ensinar os seus alunos a viverem em conjunto, num mesmo universo, onde coexistem diferentes valores.

A diversidade permite novas e diferentes abordagens dos conteúdos e permite um crescimento emocional, intelectual dos alunos, construindo, assim, uma nova sociedade, pois julgam que esta diversidade proporciona um vasto conjunto de informações que poderão aumentar conhecimentos de contexto geográfico, político e humano.

A troca, a partilha de costumes e hábitos de diferentes países proporciona aos alunos, professores e à própria escola, experiências enriquecedoras em vários níveis: cultural, social e ao nível de valores como os da tolerância e do respeito.

O conhecimento dos hábitos culturais dos alunos é um fator importante para uma melhor integração independentemente das “diferenças”. O docente, na sua prática pedagógica, deve preocupar-se em ter uma formação global e específica e que vá de encontro à heterogeneidade da turma que vai ou está a lecionar. Uma maior informação pode ajudar a uma melhor adequação às situações e uma melhor compreensão das particularidades dessas minorias.

Entende-se, portanto, que as propostas associando multiculturalismo e educação devem se situar em um contexto mais amplo do que as urgências políticas têm imposto, pois, ao contrário de propiciar uma formação adequada, pode-se simplesmente, privilegiar uma formação sem nenhum compromisso político, social e cultural com a diversidade.

Conceber, enfim, o multiculturalismo numa perspectiva crítica e de resistência pode contribuir para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma prática social cotidiana em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa e/ou excludente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ. A. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA.E M. **Desigualdade nas escolas uma questão para a educação intercultural Edvania Barbosa Monteiro.** http://www.webartigos.com/artigos/diferencas-e-desigualdades-nasescolas/9489/#ixzz4CJDr4vxM.

BRASIL. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, AEd, 2005. 76 p. – (Coleção educação para todos; 6).

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** Humanitas/Contexto: São Paulo. 2000.

COSTA, M V. **Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: In Trajetórias e processos de ensinar e aprender sujeitos, currículos e culturas XIV.** ENDIPE; Porto Alegre Edipucrs.

CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** Sociologias, ano 4, nº 8, p 432-443, jul-dez. Porto Alegre/RS, 2002.

DUK, C. (org). **Educar na diversidade**: material de formação docente**.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2005. p.266.

FAUSTINO, R. C. (Orgs). **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá:Eduem, 2010.

Nogueira K. J. Teruya T.kasuko, Delton A. F. **reflexões sobre a diversidade na educação escolar,** Florianópolis, 2008.

GOTLIB, N. Battella. **Teoria do Conto**. São Paulo: Ática, 1998.

MACHADO Bezerra L; Carvalho F. D. **violência escolar: concepções e ações do coordenador pedagógico.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p.05-24, jan./jun.2013 http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index Acesso em 20/06/2016

MARTINS D.F **A lei 10.639, o cotidiano escolar e as relações étnico raciais: um estudo de caso.** Dissertação apresentada Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Instituto de Biociências, Rio Claro,novembro de 2010.

MUNANGA, K., **superando o racismo na Escola,** 2ª edição revisada. Brasília, MEC, secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2005.

NÓVOA, A. **Professor se forma na escola.** Revista Nova Escola, São Paulo, n.142, maio de 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile. p.2-3.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS: UM DESPERTAR PARA A APRECIAÇÃO DOS LIVROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO

ALECSANDRA SAMPAIO SANTOS

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2014); Pós-Graduação em Matemática pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Pós- Graduação em Neurociência pela Faculdade Campos Elíseos (2021). Professora Titular de Educação Infantil na EMEI Professora Fátima Regina da Cruz Colaça desde (2018).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Neste artigo, observamos como alguns teóricos, contribuições e reflexões relevantes tratam da ideia e da importância da leitura feita pelos educadores às crianças nas escolas públicas, atribuindo mais significado a proposta pedagógica e interação do público infantil de 4 a 6 anos (EMEIs). Assim, o objetivo geral deste trabalho é mostrar como a leitura pode possibilitar mudanças significativas, trazendo propostas, despertando o prazer, ajudando na concentração, como ainda, atribuindo para a riqueza de vocabulário e desenvolvendo competências e habilidades para os primeiros anos do ensino fundamental. Isso não só beneficia a compreensão dos próprios sentimentos da criança, como também, novos sentimentos aos outros. Desse modo, como o passar do tempo, a construção do hábito de ler que estimula as crianças, possibilita a leitura do mundo e fortalece os seus saberes sociais. Assim, este artigo pretende refletir quanto à prática docente, acerca das leituras de livros e demais obras literárias adequadas na educação infantil, como atividade pedagógica que valoriza a infância, constrói memórias, agrega concentração e atenção ao momento da leitura, além das experiências de comunicação e socialização de forma lúdica e interativa, aproveitando os diversos espaços da escola, internos e externos.

Palavras-chave: Leitura; Educação Infantil; Neurociência. Práticas de Leitura.

INTRODUÇÃO

Conforme já exposto no resumo deste trabalho, a importância de se dar um papel de destaque à leitura, mais especificamente, nos primeiros anos do ensino infantil, pode contribuir muito para a prática pedagógica de desenvolver estratégias e competências nesses crianças que poderão ver o mundo sob outra perspectiva, além de se buscar o prazer pela leitura contribuir para seu desenvolvimento leitor e cognitivo.

Completando essa linha de pensamento, Nicolelis (2016), afirma que nos últimos anos as crianças, mesmo as menores, utilizam os celulares por longos períodos com poucas interações com os livros e/ou com outras crianças, pondo em risco educacional sua posição de sujeito social e sua primeira infância.

Para o autor, é portanto, nas interações e vivências infantis, em rodas de leitura que a criança é capaz de planejar, refinar a sua leitura de mundo e por isso as histórias são balizadores de estímulos para mais tarde aprimorar e ampliar o repertório, deleite sobre a leitura.

Pois, como é sabido, na educação como um todo, a leitura está presente em tudo o que fazemos no nosso cotidiano.

E precisamos da leitura para a nossa comunicação, para o nosso trabalho, e toda a nossa vida é pautada nessa prática humana.

Há também nossa leitura de mundo, isto é, essa leitura, se forma de acordo com nossa socialização, interação, reflexão, autoconhecimento, desde quando nascemos.

Sabe-se também que, as crianças são naturalmente curiosas e estão abertas para aprender todos os dias em todos os espaços e tem todas as condições, seus cérebros são plásticos de acordo com os estudos por isso trabalham e aprimoram os conhecimentos e as aprendizagens das crianças.

Desse modo, este artigo visa também mostrar que o mundo está cada vez mais digital, as crianças permanecem por muito tempo nas telas e perdem uma salutar viagem no mundo literário.

Assim, é importante que as crianças construam ao longo da sua vida escolar, o hábito da leitura que agrega variados repertórios.

Ler para as crianças, nessa perspectiva, transforma a leitura em diversas emoções, pois a literatura é uma produção humana e se transmite por todo o tempo da evolução da nossa espécie, formando e reformulando repertórios desde a infância.

E, conforme estudiosos da neurociência, nosso cérebro é um sistema emocional importante, por isso a neurociência propõe diversificar novas leituras para as crianças para fortalecer o processo de memória, ajudando a arquitetar, processar e acomodar pensamentos e aprendizagens.

Desse modo, a leitura é uma ação educativa e sensibilizadora, proporcionando espaço para a construção de novos saberes.

Apresentaremos breves conceitos da importância dos livros, da leitura, da escuta e das interações e observações que as crianças fazem e constroem nas rodas de leituras que são elementos essenciais para o desenvolvimento do múltiplo aspectos infantis emocionais, sociais, culturais, contribuindo na estrutura cognitiva de interpretação de mundo e de si mesmo.

De modo simples, nas primeiras seções deste trabalho, falaremos da prática da leitura para as crianças da educação infantil, como função social, processo de socialização e atividade pedagógica que estimulam o cérebro, como propósito dessa modalidade de ensino.

Desde muito pequenos, percebemos que o mundo é rodeado de letras por toda a parte, as leituras são usadas para escrever palavras que informam, divertem, organizam, identificam e ainda oferecem, diversão, aconchego, apreciação, atenção, concentração, diversão e aumento de novo vocabulário, suportes literários e apreciação de diferentes textos, além da leitura de imagens que as crianças realizam, desenvolvendo a criatividade e a percepção (NICOLELIS, 2016).

E na finalização desta pesquisa, ressaltar uma relação proveitosa com o conhecimento literário, assim o livro tem absoluta função social, pois a leitura é uma ação crítica reflexiva.

Assim sendo, é importante desde a educação infantil, fazer com que a leitura se torne parte integrante no desenvolvimento pedagógico, cognitivo, da imaginação, do conhecimento de novas palavras, imaginação e expressões mais elaboradas, que farão parte da vida escolar da criança.

EDUCAÇÃO INFANTIL UM GRANDE ESPAÇO DE FORMAÇÃO HUMANA: DESCOBERTA, CURIOSIDADE E IMAGINAÇÃO ATRAVÉS DA LEITURA

Segundo estudos apresentados pela Secretaria Municipal da Educação, doravante (SME), a infância é um período curto da condição humana, repleto de peculiaridades fundamentais para a construção do indivíduo.

Esses estudos, mostram que as histórias infantis trabalham com a imaginação da criança como estrutura construída nas diferentes idades para a apreensão dos conhecimentos.

Pois a criança tem afetividade pela pessoa que lhe conta a história, por isso podemos dizer que ouvir histórias é importante para o pensamento e a construção da linguagem para ampliar seu universo literário (SME).

Já a neurociência permite entender o desenvolvimento da criança, quanto maior a oferta de aprendizagem em um ambiente estimulador com elementos e suportes de leitura disponíveis, haverá o aumento e o estímulo das sinapses que são as conexões entre as células presentes no cérebro (NICOLELIS, 2016).

De modo geral, Nicolelis (2016) afirma o cérebro é plástico, isto é, se modifica em contato com o meio com durante toda a vida, portanto para a neurociência demonstra a partir dos avanços e de pesquisas científicas que o desenvolvimento do cérebro infantil ocorre na integração, estímulo e interação, este é um momento valioso para a aprendizagem.

Por isso, a educação infantil é elementar, a base de tudo, no que tange o começo da plena formação humana em aspectos físicos, emocionais, cognitivos, físicos e sociais.

De modo geral, para atingirmos o objetivo proposto trabalhamos com pesquisas bibliográficas, com citações de alguns autores e experiências práticas de leituras para crianças na educação infantil (NICOLELIS, 2016).

Como ainda, conforme estudos dos documentos curriculares da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), ressaltam que as crianças são receptivas e sensíveis, de acordo com o mesmo autor, podemos fazer a leitura para a educação infantil, focando nos interesses da criança, fazendo perguntas.

E, estudos da Neurociências trazem inúmeras possibilidades de apreciação e as crianças pensam, articulam o entendimento de suas ideias e apreciam o que vêem e entendem nos livros. Como podemos observar, as crianças, ouvem e interagem.

Nos espaços diversificados para educação infantil as crianças são capazes de “ler” o livro pela capa, pelos desenhos, texturas, cores, tamanhos, formas entre outros, isto é, a porta de entrada para o encantador mundo da leitura (RELVAS, 2022).

Retomando as Diretrizes Curriculares da Cidade de São Paulo, com base na LDB e Currículo Nacional , baseiam-se nas práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças e da comunidade com os conhecimentos que fazem parte do nosso repertório cultural, ambiental, artístico e científico.

Essas diretrizes afirma que “Ler” para uma criança é, pois, parte da apropriação das contribuições históricas, culturais, lúdicas dos diversos povos, como os indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus entre outros, reconhecendo a valorização, a cultura, a arte, o respeito e permitindo a interação das crianças com essas histórias.

Ao passo, que muitos portadores textuais são ferramentas importantes para combater o racismo, o machismo, a discriminação, entre outras violências. Características infantis, como a descoberta, a imaginação, a criatividade, a necessidade de experimentar, de se relacionar com os objetos e com os outros indivíduos.

Seguramente é pois, na etapa da educação infantil que deve ser propiciado para as crianças, seus principais direitos que são: brincar, imaginar, expressar-se de diferentes maneiras, respeitar e ser respeitada, ser aceita, ser acolhida e ser incentivada na construção da sua autonomia (BRASIL, 1996).

LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ROTINA ESCOLAR

Em se tratando da prática, ressaltamos que é importante a leitura se possível diária para as crianças, isto é, deve ser rotina a leitura dos livros e apreciação dos títulos, imagens e recontos das crianças, estimulando a expressão infantil que é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e diverte as crianças despertando o interesse pelas diversas culturas (SMP).

A contextualização e a revisão dos livros, são necessárias na educação infantil para promover uma aprendizagem significativa com sentido por se tratar de crianças pequenas (SMP).

Desse modo, aprendemos que a educação infantil é um excelente espaço para as aprendizagens.

Por isso ler histórias desenvolve o raciocínio, não é apenas uma escuta, pois a criança participa da construção de seu desenvolvimento nos momentos da contação de histórias.

Podemos considerar que a criança vai formando e transformando o conhecimento de si e do mundo por meio das interações com os textos e demais elementos dos livros.

Para que ocorra a aprendizagem, bilhões de células trabalham em nosso cérebro e que chamamos de neurônios.

Para Nicolelis (2016), os neurônios formam e estabelecem diversas conexões que são nossos circuitos cerebrais responsáveis também por nossos comportamentos e aprendizagens ao longo da vida.

Por nossas aptidões por nossos raciocínios que e é o que nos diferenciam enquanto indivíduos pensantes e que possuem diversas características o cérebro é, pois, um órgão construtor que utiliza de diversas associações desde a infância.

A NEUROCIÊNCIA DEMONSTRA OS BENEFÍCIOS POR MEIO DO ESTÍMULO À LEITURA

Para Nicolelis (2016), o professor deve ter atenção especial à qualidade dos livros, mesmo sem a criança saber ler e escrever perpassam por suas conexões neurais compreensões significativas e produzidas por inúmeras interações que resultam no trabalho de milhões de neurônios, que é o princípio do funcionamento do nosso cérebro,

De acordo com os estudiosos aqui referenciados, nosso cérebro depende de uma boa formação e no decorrer da vida escolar a educação científica ou crítica pode nos gerar o benefício da formação de capital humano (RELVAS, 2022).

O período que vai do nascimento até os 6 anos é de extrema importância na vida das crianças.

É nessa fase que se desenvolvem as estruturas e os circuitos cerebrais e, por consequência, as habilidades sociais e as capacidades cognitivo-linguísticas, essenciais na vida adulta (RELVAS, 2022).

A IMPORTÂNCIA DA SELEÇÃO DOS LIVROS PARA A LEITURA DAS HISTÓRIAS

Conforme pesquisas ressaltadas nos Currículos da SME, é indispensável a seleção criteriosa dos livros que serão lidos para as crianças, observando muitos aspectos como a qualidade dos textos, imagens, cores, tamanho das letras e também tamanho do livro, sobretudo em turmas com muitas crianças.

E cabe aos educadores selecionar e sondar os textos que serão lidos para as crianças. Isso é elemento de autorreflexão do professor.

É necessário que o professor faça uma avaliação reflexiva para melhor escolher os livros, atentando-se quanto às falas também aos desenhos que as crianças verão a qualidade e atualidade do texto, livros que falam sobre respeito às minorias, a inclusão à diversidade, o cuidado de si da natureza e do outro, são temas relevantes para serem trabalhados nas rodas de leitura com as crianças (SME).

O professor também pode aproveitar esse momento e utilizar uma linguagem teatral e lúdica, explorando os diferentes tipos de falas, imitações, músicas, tais interesses o professor é capaz de observar com a sua turma, em rodas de conversa, ouvindo as falas das crianças, as experiências da turma, expressando sua linguagem (RELVAS, 2022).

Muitas escolas adotam projetos de leitura no entorno da

escola utilizando os diferentes espaços e diversificando os livros como por exemplo literatura africana e indígena incluindo momentos de importante reflexão abordando os costumes regionais culturais desses povos e influências em nossa cultura (RELVAS, 2022).

Nós simplesmente podemos ler o verso do livro isto é atrás do livro muitos títulos infantis encontramos singela poesias do autor que complementam o texto lido e finaliza o momento da roda de leitura de forma poética reflexiva que encantam e cativam os as crianças, fortalecendo os processos de letramento e de construção de território educativos.

Podendo mudar a entonação das vozes das personagens, motivar as crianças a falar o que achavam da história (RELVAS, 2022).

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO ESTÍMULO DA LEITURA

Segundo pesquisa de Relvas (2022), apesar de compor a rotina de aprendizagem da criança, estimular a leitura não é uma tarefa apenas escolar. Tanto a família quanto a escola possuem funções diferentes, porém complementares nesta etapa.

Enquanto a escola cumpre uma função mais intencional e pedagógica, a família promove uma leitura mais emocional:

> O papel da escola é garantir algumas competências. De fazer, por meio da leitura, a criança exercitar a curiosidade intelectual. A escola precisa procurar livros que instiguem nas crianças esse comportamento mais investigativo, a reflexão apurada. Ela precisa ter essa preocupação e o professor precisa ficar atento se o livro é premiado e tem uma boa referência (RELVAS, 2022).

As famílias não precisam de um amplo repertório para incentivar o gosto pela leitura, para isso basta se interessar por procurar novas histórias ou valorizar as memórias de livros lidos durante a infância e adolescência.

A leitura é, pois, é a produção de conhecimentos e saberes sociais, fazem parte da formação dos diferentes saberes.

A leitura é uma prática que traz inúmeros benefícios aos leitores e quando estimulada desde a infância os impactos positivos podem ser muito maiores.

Por meio dela, as crianças desenvolvem a concentração, memória, raciocínio e compreensão, estimulam a linguagem oral e ampliam a capacidade criativa.

A leitura é ferramenta pedagógica e lúdica na educação infantil, em linhas gerais, aproveitar dos saberes experienciais do professor que consiste no saber plural.

As temáticas das leituras podem ser exploradas em diversos temas como protagonismo infantil, responsabilidade social, reciclagem, desequilíbrio climático, impacto do consumismo, entre outros com contribuição para processos de aprendizagem individuais, alicerce da educação básica da criança é acesso à cultura intelectual.

Nesta perspectiva, a dimensão dos saberes elaborados que ocorrem no espaço escolar e que fazem parte da vida da criança experiências individuais e coletivas habilidade de ouvir enquanto ainda não se sabe ler.

Existem coleções que reconhecem nossas cenas do cotidiano e alimentam a imaginação das crianças, respeitando e valorizando a infância, por isso é importante, a escolha criteriosa dos livros, considerando que os livros e as suas leituras são momentos mágicos pedagogicamente valiosos, que conferem às crianças diversão imaginação.

Nas variadas formas de leitura e escrita trava-línguas parlendas poemas poesias rimas. Realiza uma mediação de leitura, roda de conversa e atividade lúdica sobre o tema proposto e dialoga sobre as obras, além da leitura compartilhada com a família.

“Acessar o universo das histórias ativa a imaginação, amplia o repertório do mundo e cria condições favoráveis para as crianças lidarem com situações cotidianas sob diferentes perspectivas” (RELVAS, 2022).

É pela linguagem que elas se conectam com o mundo e é por meio das histórias que expressam as descobertas e os aprendizados, construindo a identidade e a memória.

A literatura estimula muito o desenvolvimento dos pequenos, possibilitando habilidades socioemocionais, uma vez que, por meio do conhecimento através dos livros, as crianças começam a entender seus sentimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, nossos estudos sobre leitura para crianças, nos aproxima afetivamente das crianças, pois é um momento importante, que explora os diversos temas e desenvolve autoestima, autoconfiança e identificação com os personagens.

Destacamos que as vivências de leitura expressam o processo de aprendizagem, pois a criança ao longo da educação infantil percebe o uso e também a relação da escrita e da leitura na sociedade.

Nós professores, criamos, inventamos, reformulamos, as diversas formas de contar histórias para as crianças, pois com o tempo e com a experiência, percebemos como estão o humor das crianças, as abordagens que podem ajudar com apoio pedagógico e o conhecimento que contêm naquele livro.

Sabemos que um contador com a sua voz, diverte, ensina, estimula a imaginação, e por isso está presente em todos os povos. Que oportunizam saberes experienciais adquiridos através por meio das experiências.

Além dos estímulos da imaginação estímulos da fluência de fala da capacidade de fortalecer a leitura e a escrita posteriormente estimular as crianças a participarem ativamente de roda de conversa de história, as crianças atípicas tanto quanto possível é necessário incluí-las.

Seja sentado próximo ao amigo ou brincando com um brinquedo/objeto que seja seu hiper foco, entretanto, sabemos que crianças atípicas nem sempre participam , mas de alguma forma ouvem as histórias.

Elaborar projetos de leituras nos entornos da escola utilizando os diferentes espaços e diversificando os temas dos livros como literatura africana indígena.

Contemplando o quarto campo de experiência do currículo da cidade que constitui nos aspectos de escuta fala pensamento e imaginação, aglutinando a expressão de idéias desejos e sentimentos sobre as suas vivências e experiências por meio da linguagem oral e escrita de fotos desenhos e outras formas de expressão citação literal .

De acordo com nossos estudos a linguagem bem como a audição nesse contexto incluímos a audição e interação de histórias, ajudam na cognição e na comunicação da criança estimulando o uso e aprendizagem de novas palavras, por conseguinte enriquecendo sendo o seu vocabulário.

A leitura deve fazer parte da rotina escolar tanto quanto possível, pois a linguagem é um dos elementos para a construção da autonomia da interação e da identidade da criança, salutar e natural na esfera infantil.

Assim a criança desenvolve a sua personalidade e experimenta e testa há muitas maneiras as possibilidades e habilidades de brincar imaginar. Percepção das crianças, intenções e interações para favorecer e ampliar as aprendizagens e o desenvolvimento infantil.

O processo de escuta e observação acompanhando a interação os gestos que a criança apresenta durante uma roda de leitura, isto é o que os estudiosos aqui referenciados chamam de pedagogia da escuta da relação e da aprendizagem.

Além disso as crianças têm muita curiosidade em relação à leitura e também a escrita pois sabem que à medida que vão crescendo, vão aprender a ler e a escrever as crianças na atualidade utilizam muito celular fica muitas horas em telas e isso prejudica o seu cérebro.

Segundo Nicolelis (2016), o cérebro necessita de mais interações com os livros, de temas variados incluindo temas científicos, como formação da natureza, entre tantos outros apropriados para a idade das crianças na educação infantil.

Concluímos que a neurociência em suas pesquisas sobre o cérebro, pretende auxiliar à Educação a compreender como o cérebro aprende, interage, pensa, concentra, explora e conhece, tanto na escola como no âmbito social.

Vendo quanto mais cedo a criança entrar em contato com um livros, mais fácil será desenvolver o hábito e o gosto pela leitura, além de sentir prazer em escolher e observar diferentes livros e diferentes histórias.

Para Relvas somos uma diversidade humana, capazes de compreender o mundo a partir do conhecimento. Com base nas diretrizes nacionais para a educação infantil brincar conviver conhecer se explorar expressar-se integram o desenvolvimento.

Assim, as crianças são capazes de observar os personagens e imaginar comparando e visualizando diferenças e semelhanças torná-las acessíveis às crianças desde pequenas.

Finalizando, conforme Nicolelis, o cérebro tem curiosidade natural, para o saber e para criar, tudo acontece enquanto o cérebro transforma conexões, e as utilizam para construir e associar a aprendizagem, pensamento, criatividade para aprimorar a sua capacidade de comunicação, experiências e a construção das habilidades de leitura interpretação de textos. Assim, as sinapses acontecem dos neurônios.

REFERÊNCIAS

NICOLELIS, Miguel. **Made in Macaíba a história da criação de uma utopia científico social no Ex-Império dos Tapuias.** Editora Crítica. 2016.

RELVAS, P. Marta. **Neurociência e transtornos de aprendizagem.** 7.ed. Rio de Janeiro, Wak editora: Gente, 2022.

SME. Disponível em: **Formação da Cidade Secretaria Municipal de Educação -** Secretaria Municipal de Educação acesso em 24 jun. 2025.

EDUCAÇÃO E IDENTIDADE DE GÊNERO: CAMINHOS PARA O RESPEITO E A DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

ANGELITA DA ROCHA MACHADO STRUMMIELLO

Graduada em Pedagogia pela UFSCAR (1996); Graduada em Letras pela FAI em 2001; Especialista em Práticas em Alfabetização e Letramento pela HSM(2015); Especialista em Cultura Africana pela FCE (2023); Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela FCE (2024); Assistente de Diretor na EMEF Professor Gerson de Moura Muzel.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O presente artigo tem o objetivo de refletir sobre o papel que a escola desempenha na formação e na construção de identidades, sendo um espaço privilegiado para a promoção de valores de respeito, igualdade e inclusão. Este artigo explora a relação entre educação e identidade de gênero, destacando a importância de abordar questões de gênero no contexto escolar como forma de promover uma sociedade mais justa e consciente das diversidades. A partir de uma análise crítica das práticas pedagógicas, políticas educacionais e das experiências de alunos e educadores, o estudo propõe estratégias para enfrentar estereótipos de gênero, prevenir a discriminação e criar um ambiente inclusivo que valorize as múltiplas identidades de gênero presentes no espaço escolar. Além disso, discute o papel da escola na formação de atitudes mais respeitosas e empáticas, sugerindo a integração de abordagens que favoreçam a reflexão sobre o gênero de forma transversal em todos os níveis de ensino. O artigo busca, assim, evidenciar os caminhos possíveis para uma educação que respeite e celebre a diversidade de gênero, fomentando um ambiente mais acolhedor e igualitário para todos.

Palavras-chave: Identidade de Gênero; Educação Inclusiva; Diversidade Escolar.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição formadora de valores e saberes, exerce um papel crucial na construção da identidade de seus alunos. Entre os múltiplos aspectos que influenciam essa formação, a identidade de gênero se destaca como um tema essencial para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e respeitosa.

O ambiente escolar, muitas vezes permeado por estereótipos e normas rígidas relacionadas ao gênero, pode se tornar um espaço de resistência e transformação, se houver uma reflexão crítica sobre as questões de gênero em suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a inclusão de discussões sobre a diversidade de gênero no currículo escolar se apresenta como uma ferramenta poderosa para promover o respeito às diferenças e garantir que todos os estudantes, independentemente de sua identidade de gênero, se sintam acolhidos e valorizados.

A abordagem da identidade de gênero no ambiente educacional vai além da simples desconstrução de preconceitos; trata-se de criar um espaço seguro onde a pluralidade de experiências de gênero seja reconhecida e respeitada.

Este artigo propõe uma análise das possibilidades e desafios na implementação de uma educação que respeite e celebre a diversidade de gênero, destacando estratégias pedagógicas que podem contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo.

Ao compreender a identidade de gênero como uma construção social, fluida e multifacetada, a educação se torna um meio de promover a empatia, o respeito mútuo e a transformação das relações interpessoais dentro da escola.

EDUCAÇÃO E IDENTIDADE DE GÊNERO: CAMINHOS PARA O RESPEITO E A DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola é um espaço privilegiado para a formação de valores e a construção da cidadania. Nesse cenário, discutir identidade de gênero torna-se fundamental para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça e respeite as diferenças.

A identidade de gênero, entendida como a forma como cada indivíduo se reconhece e se expressa em relação ao gênero, é construída socialmente e atravessa múltiplas experiências ao longo da vida. Assim, o ambiente escolar deve ser um lugar onde essa construção possa ocorrer de forma livre e segura.

Durante muito tempo, a escola reproduziu padrões tradicionais de masculinidade e feminilidade, reforçando estereótipos e preconceitos que contribuem para a exclusão e a marginalização de estudantes que não se encaixam nas normas de gênero estabelecidas.

Segundo Louro (2008), a escola é uma das instituições que mais contribuem para a naturalização das diferenças de gênero, muitas vezes sem problematizar as desigualdades que tais diferenciações geram.

Essa realidade exige a adoção de práticas pedagógicas que questionem tais estruturas e promovam o respeito à diversidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora não trate diretamente da identidade de gênero como um componente curricular, ressalta a importância de uma educação voltada para os direitos humanos, a equidade e o respeito às diferenças.

Dessa forma, cabe aos educadores, em sua prática diária, inserir discussões que problematizem o machismo, a homofobia, a transfobia e demais formas de discriminação de gênero, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e empáticos.

Freire (1996) afirma que a educação deve ser um ato político e libertador, capaz de transformar a realidade. Dentro dessa perspectiva, incluir o debate de gênero na escola é uma forma de educar para a liberdade, permitindo que cada indivíduo se reconheça e se expresse sem medo ou repressão.

O silenciamento sobre temas como identidade de gênero contribui para a perpetuação da violência simbólica e física, dificultando a construção de uma sociedade mais justa.

Além disso, é preciso compreender que a abordagem de gênero na educação não deve ser restrita a temas isolados ou datas comemorativas.

Como defendem Scott (1995) e Butler (2003), o gênero é uma categoria analítica fundamental para compreender as relações sociais e as estruturas de poder, devendo, portanto, ser incorporado de forma transversal em todas as áreas do conhecimento.

Implementar uma pedagogia que valorize a diversidade de gênero implica em repensar o currículo, os materiais didáticos, as atitudes dos educadores e a própria organização do espaço escolar.

Isso exige formação continuada dos profissionais da educação, além do apoio de políticas públicas que garantam o direito de todos os estudantes à educação de qualidade, sem preconceitos ou exclusões.

Dessa maneira, é possível afirmar que o reconhecimento e a valorização das identidades de gênero no ambiente escolar são caminhos fundamentais para a construção de uma educação comprometida com os direitos humanos, com a democracia e com o respeito às diferenças.

Ao promover a reflexão crítica e a empatia, a escola pode contribuir significativamente para a superação das desigualdades de gênero e para a formação de cidadãos mais justos, solidários e conscientes de seu papel na transformação da sociedade.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE RECONHECIMENTO E PERTENCIMENTO

A escola, para além de ser um lugar de transmissão de conhecimentos, é também um espaço de convivência, construção de identidades e reconhecimento social.

Quando o ambiente escolar valoriza a diversidade de gênero e reconhece a pluralidade das vivências dos estudantes, ele contribui para o sentimento de pertencimento e autoestima de todos os envolvidos no processo educativo.

O reconhecimento das identidades de gênero no espaço escolar passa, primeiramente, pelo acolhimento das diferentes expressões de ser e estar no mundo.

Estudantes que se identificam como transgêneros, não binários ou que simplesmente não se encaixam nos padrões normativos muitas vezes enfrentam situações de exclusão, bullying e violência simbólica.

Isso repercute diretamente em sua permanência na escola, no desempenho acadêmico e na saúde mental. Como destaca Meyer (2008), o ambiente escolar pode ser tanto um fator de proteção quanto de risco para jovens LGBTQIA +, dependendo da forma como a instituição lida com as questões de identidade e diversidade.

Para transformar essa realidade, é necessário que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com essas temáticas com sensibilidade, ética e conhecimento.

A formação docente deve incluir discussões sobre gênero e sexualidade de forma crítica e contextualizada, permitindo que os educadores desconstruam preconceitos e saibam agir diante de situações de discriminação.

Além disso, é fundamental que a gestão escolar se comprometa com uma política de inclusão que envolva toda a comunidade escolar – alunos, professores, famílias e demais funcionários.

Como afirma Guacira Lopes Louro (1997), a escola deve se comprometer não apenas com a tolerância à diferença, mas com a valorização e celebração da diversidade como potência educativa.

Essa mudança de perspectiva exige coragem e comprometimento, pois significa enfrentar resistências culturais, políticas e até institucionais.

No entanto, é esse enfrentamento que possibilita a construção de uma escola verdadeiramente democrática, onde todos tenham voz, visibilidade e direito à aprendizagem em sua integralidade.

A construção de um currículo que contemple as questões de gênero é um passo importante para transformar o ambiente escolar em um espaço de inclusão.

Isso implica em ir além de conteúdos fragmentados ou restritos a datas comemorativas, e inserir a temática de forma transversal, integrando-a às diferentes áreas do conhecimento.

A literatura, a história, a biologia e até a matemática podem ser atravessadas por discussões que provoquem reflexões sobre igualdade, respeito e representatividade.

A escola precisa compreender que o currículo também é político e que suas escolhas pedagógicas comunicam valores e concepções de mundo.

Além do currículo, os materiais didáticos também exercem grande influência na formação das percepções sobre gênero. Muitos livros ainda reforçam papéis tradicionais e estereotipados de homens e mulheres, deixando de representar a diversidade existente na sociedade.

Por isso, é fundamental que as escolas façam uma seleção criteriosa dos materiais utilizados em sala de aula, priorizando aqueles que representem diferentes identidades e famílias, e que estimulem o pensamento crítico dos estudantes.

A presença de personagens trans, não binários e de múltiplas expressões de gênero pode colaborar significativamente para a normalização da diversidade desde a infância.

Outro aspecto importante é o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incentivem o diálogo, a escuta e o respeito mútuo.

Atividades como rodas de conversa, debates mediados, produção de textos autorais, análise crítica de filmes, campanhas de conscientização e projetos interdisciplinares são caminhos eficazes para envolver os estudantes em reflexões sobre identidade de gênero.

Tais práticas promovem a empatia e contribuem para a desconstrução de preconceitos, criando uma cultura escolar mais aberta à diversidade.

No entanto, é importante reconhecer que muitos educadores ainda se sentem inseguros ou despreparados para abordar essas questões em sala de aula.

O medo de represálias por parte de famílias ou instituições, somado à ausência de formação específica, muitas vezes leva ao silenciamento ou à neutralidade.

Como apontam Gallo e Maranhão (2016), o silêncio pedagógico sobre o gênero é uma forma de violência simbólica, pois nega a existência de sujeitos que não se encaixam na norma.

Diante disso, políticas públicas voltadas à formação continuada e ao suporte institucional são fundamentais para que os professores possam atuar de forma crítica, segura e transformadora.

Assim, é imprescindível lembrar que o compromisso com a diversidade de gênero na escola é um compromisso com os direitos humanos.

Garantir que todos os estudantes possam ser quem são, sem medo ou exclusão, é uma das maiores expressões de justiça social dentro da educação.

A escola que acolhe, escuta e respeita é a mesma que forma cidadãos mais conscientes, preparados para conviver com as diferenças e lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

Investir em uma educação que reconheça e valorize as identidades de gênero é, portanto, investir na construção de um futuro mais humano e solidário.

A importância da escuta ativa e do protagonismo estudantil

Uma dimensão muitas vezes negligenciada nas discussões sobre gênero na escola é a escuta ativa dos próprios estudantes.

Permitir que crianças e jovens expressem suas vivências, dúvidas, identidades e percepções sobre o mundo é um exercício pedagógico potente, que contribui para a construção de um ambiente mais empático e democrático.

O protagonismo estudantil, nesse sentido, torna-se uma ferramenta de resistência e transformação.

Quando a escola cria espaços seguros como grêmios estudantis, assembleias escolares ou rodas de conversa, ela possibilita que vozes historicamente silenciadas ganhem lugar e força.

Isso não apenas fortalece o sentimento de pertencimento dos alunos, mas também promove uma cultura escolar baseada no diálogo, na escuta e na construção coletiva do saber.

Como afirma Paulo Freire (1996), educar é um ato de amor e de coragem, e exige o compromisso com a escuta sensível e a valorização dos sujeitos em sua totalidade.

Estimular o protagonismo estudantil também implica reconhecer os saberes que os alunos trazem de seus contextos familiares, sociais e culturais.

Quando esses saberes são valorizados, a escola rompe com a lógica tradicional que coloca o estudante apenas como receptor de informações e o reconhece como sujeito ativo, capaz de refletir, argumentar e propor mudanças.

Isso é ainda mais significativo quando falamos de estudantes que vivem experiências de gênero dissidentes, pois são justamente essas vozes que, historicamente, foram silenciadas ou invalidadas no ambiente escolar.

Nesse processo, é essencial que os educadores desenvolvam escuta qualificada e empática, compreendendo que a fala do estudante é também um instrumento de construção de identidade.

A escuta ativa, segundo autores como Bakhtin (1997), é uma prática dialógica que exige abertura e disposição para acolher a palavra do outro sem julgamento prévio.

Quando o educador se coloca nesse lugar de escuta, cria

pontes de confiança e contribui para o fortalecimento do vínculo pedagógico, tão importante para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, o incentivo ao protagonismo pode se concretizar por meio de práticas como a produção de textos autorais, a realização de projetos temáticos e a participação ativa nas decisões escolares.

Quando os estudantes são convidados a refletir sobre o que pensam, sentem e desejam em relação ao tema do gênero, eles se apropriam de sua voz e exercitam o pensamento crítico.

Essa postura reflexiva favorece não apenas o aprendizado, mas também a formação ética e cidadã, ampliando a consciência sobre direitos, responsabilidades e convivência.

É preciso destacar que fortalecer o protagonismo estudantil não significa transferir aos alunos a responsabilidade pelas transformações necessárias na escola, mas, sim, reconhecer que essas transformações só serão possíveis se feitas de forma coletiva.

A escuta ativa e o incentivo à participação são ferramentas fundamentais para que a escola se torne um espaço realmente democrático, em que todas as identidades sejam respeitadas e onde o processo educativo se baseie na valorização da diversidade como princípio formativo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente reflexão caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, cuja abordagem visa compreender os fatores relacionados à identidade de gênero no contexto escolar, bem como os desafios enfrentados por educadores, alunos e famílias na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso.

A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pela necessidade de interpretar os fenômenos sociais e educacionais a partir das vivências dos sujeitos, valorizando suas percepções, trajetórias e as reflexões construídas na literatura especializada.

Para a construção do referencial teórico, foram selecionadas obras de autores que discutem a formação da identidade, os processos educacionais e as relações de poder no espaço escolar, como Vygotsky (1991), Piaget (1990), Scott (1995), Butler (2003) e Louro (2008), além de estudos contemporâneos sobre diversidade, gênero e sexualidade.

Também foram considerados documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e pesquisas nacionais e internacionais que tratam da educação para a diversidade e dos direitos humanos no ambiente escolar.

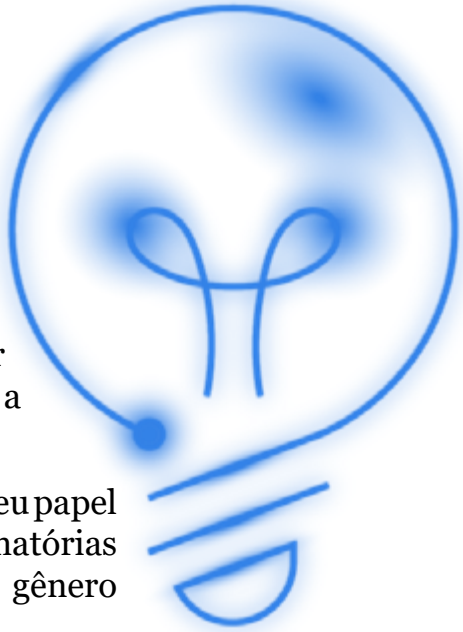
O método utilizado foi a análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), permitindo a categorização das ideias e a identificação dos aspectos mais recorrentes nos discursos educacionais e nos textos analisados.

A partir da sistematização das fontes, buscou-se compreender como a identidade de gênero se manifesta no cotidiano escolar, os principais entraves para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, e as estratégias possíveis para enfrentar a discriminação e promover o respeito à diversidade.

Este procedimento metodológico tem como objetivo subsidiar reflexões sobre estratégias pedagógicas e institucionais que favoreçam a construção de uma escola que acolha as diferentes expressões de gênero, promova o respeito às individualidades e fortaleça vínculos positivos entre educadores, estudantes e a comunidade escolar.

Ao reconhecer a pluralidade de identidades de gênero, busca-se contribuir para uma educação comprometida com a equidade, a justiça social e a formação integral dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Discutir identidade de gênero no contexto escolar é reconhecer a urgência de uma educação que acolha, respeite e valorize a diversidade humana em todas as suas expressões.

A escola, como espaço formador de subjetividades, deve assumir seu papel na desconstrução de estigmas, preconceitos e práticas discriminatórias que historicamente marginalizaram sujeitos com identidades de gênero dissidentes da norma.

Ao promover um ambiente de respeito e escuta ativa, a instituição escolar se fortalece como um espaço democrático e inclusivo.

A análise bibliográfica realizada evidenciou que, apesar dos avanços teóricos e legais, ainda existem muitos desafios para a efetivação de práticas pedagógicas que contemplem as questões de gênero de maneira transversal e crítica.

A ausência de formação adequada para os educadores, a resistência de parte da comunidade escolar e a persistência de currículos engessados são alguns dos fatores que dificultam esse processo.

Entretanto, os estudos também apontam caminhos possíveis, como a valorização das experiências dos sujeitos, a escuta ativa, a construção de projetos interdisciplinares e o compromisso institucional com a equidade.

É fundamental que os profissionais da educação estejam abertos ao diálogo e à desconstrução de concepções naturalizadas sobre gênero, compreendendo que a diversidade é uma riqueza que contribui para o crescimento pessoal, social e acadêmico de todos.

Ao considerar o gênero como uma construção social e cultural, e não como um dado biológico imutável, a escola se torna capaz de repensar suas práticas e relações, favorecendo uma educação mais humana e transformadora.

Reafirma-se aqui, a importância de fortalecer políticas públicas que assegurem a formação continuada dos profissionais da educação, a elaboração de materiais didáticos inclusivos e o desenvolvimento de ações pedagógicas comprometidas com os direitos humanos.

Somente com uma atuação crítica, consciente e sensível será possível transformar a escola em um verdadeiro espaço de pertencimento, onde todos os estudantes possam ser reconhecidos e respeitados em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

GALVÃO, Izabel. Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARANHÃO, Claudia. **Educação e diversidade: desafios para a inclusão escolar**. Campinas: Autores Associados, 2007.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Ática, 1990.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1995.

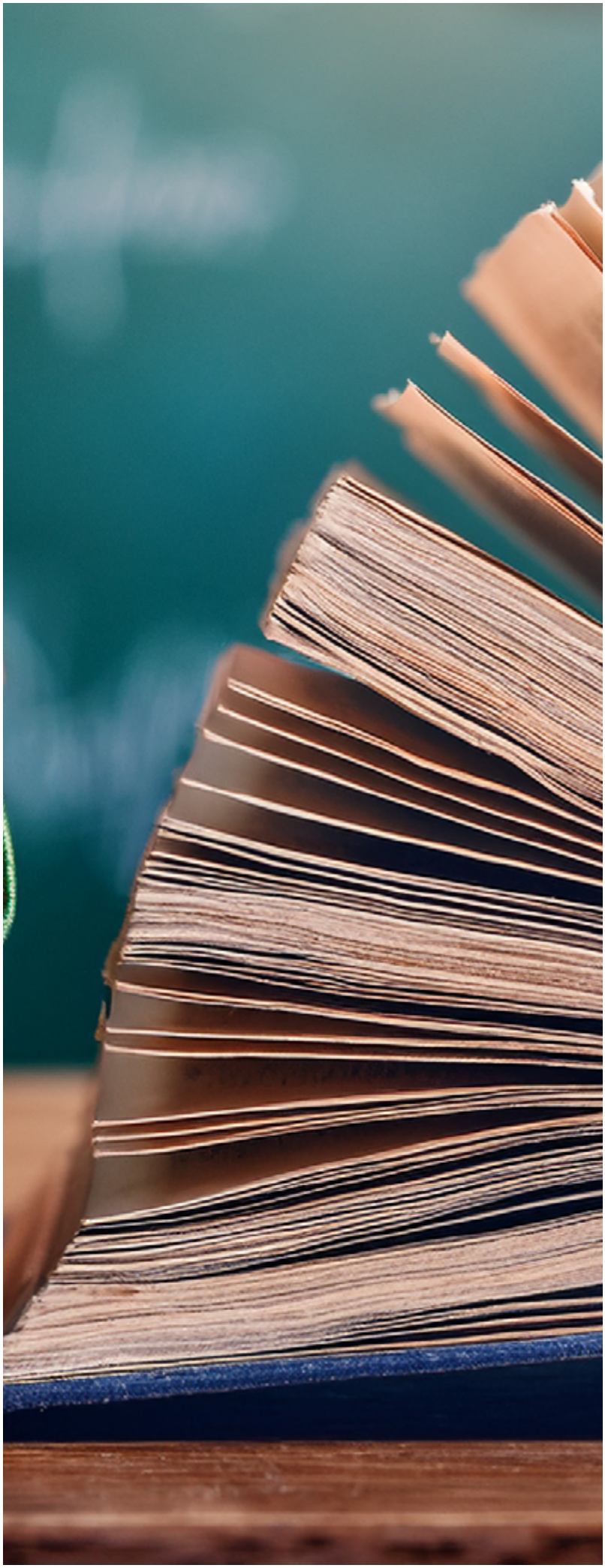
VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

METODOLOGIAS ATIVAS E AS NUANCES ENTRE ENSINAR E APRENDER: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

BRUNA TAUANY MARTINS MARQUES TAVARES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Presidente Antônio Carlos, na cidade de Lambari, Minas Gerais, no ano de 2012. Pós graduada em Letramento pela faculdade UNIMAIS na cidade de São Paulo no ano de 2019. Professora de Educação infantil no CEI Jardim Vila Carrão.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O processo de ensino e aprendizagem requer uma atenção coletiva, não só dos professores ou dos coordenadores pedagógicos, mas de todos os envolvidos no trabalho escolar, na promoção da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Nós, como professores, gestores, cidadãos de um país cheio de incertezas políticas e desafios educacionais, precisamos nos motivar sempre a buscar caminhos assertivos e enfatizar o papel decisivo de todos os membros da escola para a promoção do ensino e da aprendizagem do nosso futuro, os alunos. A motivação para a elaboração desse artigo parte da necessidade de compreender e refletir melhor os processos de ensino e aprendizagem, que hoje demanda cada vez mais das escolas novas posturas e metodologias de ensino. Os responsáveis pelas políticas educacionais precisam entender que as estratégias de ensino devem rever e mudar. Vivemos em uma sociedade contemporânea, com aceleradas transformações, com avanços tecnológicos de informação e comunicação chegando com força na escola. O corpo pedagógico precisa se adaptar rápido ao novo perfil de aluno e introduzir um modelo de ensino que possa suprir as necessidades de alunos cada vez mais digitais.

Palavras-chave: Aprendizagem; Metodologias Ativas; Desafios; Possibilidades.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho teve como problema de pesquisa indagar como as escolas estão se preparando para superar desafios do processo de ensino e aprendizagem atuais, que aspectos interferem no desenvolvimento de ensino e aprendizagem e como realizar diagnósticos com ferramentas e metodologias que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem.

A justificativa para escolha do tema está relacionada ao desafio enfrentado no dia a dia da gestão escolar em inserir um processo de ensino e aprendizagem dentro da escola. Esses são alguns questionamentos que precisamos refletir e discutir sobre a educação atual.

Nós, como professores, gestores, cidadãos de um país cheio de incertezas políticas e desafios educacionais, precisamos nos motivar sempre a buscar caminhos assertivos e enfatizar o papel decisivo de todos os membros da escola para a promoção do ensino e da aprendizagem do nosso futuro e dos alunos.

O objetivo geral da pesquisa foi mostrar que o modelo de ensino e as práticas pedagógicas estão longe da nova realidade a qual estamos inseridos: em um novo contexto socioeconômico globalizado.

Os específicos se basearam em analisar o processo de ensino e aprendizagem atual e buscar metodologias ativas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho mostrará como os acontecimentos do mundo atual afetam a educação escolar de várias maneiras e que é importante adquirirmos, dentro dessa realidade mundial, o conhecimento da ciência e da inovação tecnológica mostrando uma sociedade muito mais informada e democratizada, assumindo um papel de destaque maior que no passado.

O desafio que precisamos enfrentar é o de que temos muitos obstáculos e um problema: os docentes não estão conseguindo atingir bons resultados na aprendizagem de seus alunos.

A equipe pedagógica precisa repensar nas estratégias e agir rapidamente no planejamento de novas metodologias de ensino e aprendizagem, mas lembrando de que nem todos os alunos são iguais e que não conseguem desenvolver suas competências e habilidades no mesmo tempo que os outros.

Todos os envolvidos na formação e qualificação dos alunos precisam refletir, raciocinar, aprender, compreender e utilizar estratégias de resolução de problemas para se adaptarem às novas gerações de forma diferente e flexível.

Na atualidade as pessoas aprendem por meios de informação cada vez mais amplos nos espaços de aprendizagem.

A instituição escolar não pode ser considerada como o único meio de conhecimento técnico-científico de ensino e aprendizagem, para o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e sociais para vida prática.

A metodologia utilizada neste artigo será utilizada na pesquisa bibliográfica como método para desenvolver o tema escolhido.

O intuito do trabalho é mostrar que o modelo de ensino e as práticas pedagógicas estão longe da nova realidade a qual estamos inseridos: em um novo contexto socioeconômico globalizado.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO

As metodologias precisam acompanhar o crescimento e o objetivo de cada aluno. Precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, que os alunos sejam proativos com apoio de materiais relevantes para que possam tomar decisões e avaliar resultados.

Os alunos precisam experimentar inúmeras possibilidades para desenvolver a criatividade.

Ações devem ser desenvolvidas no ambiente escolar, fazendo com que todos trabalhem juntos para um melhor resultado no aprendizado escolar e o processo de scaffolding traz uma metodologia que agrega no aprendizado.

Segundo Veiga 2013, o processo de scaffolding consiste no suporte que é dado a uma pessoa de forma a possibilitar-lhe a realização de uma tarefa que não é capaz de realizar sozinha; este suporte é gradualmente retirado, quando a pessoa começa a compreender a tarefa.

Em primeiro lugar, o professor deverá analisar com o estudante os objetivos curriculares e selecionar as tarefas adequadas para o cumprimento desses objetivos.

Seguidamente, o professor deverá trabalhar com o aluno para estabelecerem objetivos partilhados, este envolvimento conjunto poderá fazer aumentar os níveis de motivação do estudante.

O professor deve diagnosticar as necessidades e aquisições do aluno, assegurando-se de que este faz progressos. O professor dá o apoio necessário, nomeadamente fazendo sugestões, questionando e discutindo com o estudante sobre a tarefa em estudo.

O professor ajuda o aluno a manter-se focado no objetivo pretendido, quer fazendo perguntas específicas e clarificando os conceitos quer elogiando e encorajando.

O professor dá o feedback dos resultados, sumariando os progressos do aluno e mencionando os comportamentos específicos que contribuíram para o progresso.

O objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, o processo de gestão deve garantir que os alunos adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável.

Para controlar a eventual frustração do estudante, o professor deverá procurar um ambiente em que ele se sinta confortável e possa arriscar novas aprendizagens sem receios de penalizações.

Finalmente, o professor deverá dar oportunidade ao estudante para praticar as novas aprendizagens em diferentes contextos, ajudando- o a tornar-se menos dependente e a internalizar as novas tarefas.

Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas.

A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante.

Moran (2014) diz que estamos vivemos em um momento diferenciado do ponto de vista do ensinar e aprender. Aprendemos de várias maneiras: em redes, sozinhos, por intercâmbios, em grupos etc.

Para o autor, essa liberdade de tempo e de espaço configura um cenário educacional novo, onde várias situações de aprendizagem são possíveis com a ajuda das chamadas metodologias ativas.

Moran acrescenta que o papel do professor é alterado, passa daquele que ensina para aquele que faz aprender e que também aprende, criando um ambiente capaz de tornar o aluno motivado para aprendê-lo.

Na metodologia ativa, o aluno é o personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizado.

Sendo assim, o objetivo desse modelo de ensino é incentivar que a comunidade acadêmica desenvolva a capacidade de absorção de conteúdos

de maneira autônoma e participativa.

Segundo Valente (2014) o aluno assume uma postura mais ativa, ele resolve problemas, desenvolve projetos e cria oportunidades para a construção de conhecimento. O professor, nesse cenário, será o orientador, motivador e facilitador da ação educativa.

A informatização provocou diversas mudanças na maneira como interagimos com o mundo, alterando aspectos como relações políticas, econômicas e sociais.

E como parte essencial para o funcionamento da sociedade, a educação também apresentou grande evolução, principalmente com a utilização das metodologias ativas de aprendizagem.

As escolas necessitam de professores e gestores que tenham habilidades de atuar e trabalhar em grupo, tomar decisões, que eles sejam críticos, autônomos, que invistam sempre em sua formação e partilhem conhecimento.

O papel do docente é de mediador do conhecimento existente e o conhecimento a ser produzido. A tecnologia pode ser uma parceira, uma vez que aliada à atuação, à autonomia do estudante, pode favorecer práticas pedagógicas mais dinâmicas, exigindo inclusive maior participação daquele que aprende no processo de aprendizagem.

A metodologia ativa é um processo de organização das atividades e informações, sempre que possível deve ser apoiada nos conhecimentos que o estudante traz consigo.

Sala de aula invertida no apoio às práticas para uma aprendizagem ativa. Pode-se destacar a "sala de aula invertida" – em inglês, flipped classroom – como um método ativo bastante atual e que, inclusive, pode ser o que dominará em um futuro próximo. Sendo assim, esse método tem por objetivo substituir a maioria das aulas expositivas por conteúdos virtuais.

Nesse modelo o aluno tem acesso aos conteúdos on-line, para que o tempo em sala seja otimizado.

Isso faz com que ele chegue com um conhecimento prévio e apenas tire dúvidas com os professores e interaja com os colegas para fazer projetos, resolver problemas ou analisar estudos de caso.

Tal fato incentiva o interesse das turmas nas aulas, fazendo com que a classe se torne mais participativa.

Já os discentes se beneficiam com um melhor planejamento de aula e com a utilização de recursos variados, como vídeos, imagens e textos nos mais diversos formatos. Afinal, cada um tem um jeito de aprender.

Dessa forma, é possível melhorar a concentração e dedicação dos alunos também nos encontros presenciais, sem que os professores se desgastam.

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) – em inglês, project based learning (PBL) – tem por objetivo fazer com que os alunos adquiram conhecimento por meio da solução colaborativa de desafios.

Sendo assim, o aluno precisa se esforçar para explorar as soluções possíveis dentro de um contexto específico – seja utilizando a tecnologia ou os diversos recursos disponíveis, o que incentiva a capacidade de desenvolver um perfil investigativo e crítico perante alguma situação.

Além disso, o professor não deve expor toda metodologia a ser trabalhada, a fim de que os alunos busquem os conhecimentos por si mesmos.

Porém, é necessário que o educador dê um feedback nos projetos e mostre quais foram os erros e acertos.

O método da Aprendizagem Baseada em Problemas tem como propósito tornar o aluno capaz de construir o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal por meio de problemas propostos que o expõe a situações motivadoras e o prepara para o mundo do trabalho.

Enquanto a aprendizagem baseada em projetos exige que os alunos coloquem a "mão na massa", a aprendizagem baseada em problemas é focada na parte teórica da resolução de casos.

A prática pedagógica de Estudo de Casos tem origem no método de Aprendizagem Baseada em Problemas.

O Estudo de Caso oferece aos estudantes a oportunidade de direcionar sua própria aprendizagem, enquanto

exploram seus conhecimentos em situações relativamente complexas.

São relatos de situações do mundo real, apresentadas aos estudantes com a finalidade de ensiná-los, preparando-os para a resolução de problemas reais.

A aprendizagem entre pares e times – em inglês, team based learning (TBL) –, como o próprio nome revela, se trata da formação de equipes dentro de determinada turma para que o aprendizado seja feito em conjunto e haja compartilhamento de ideias.

Seja em um estudo de caso ou em um projeto, é possível que os alunos resolvam os desafios e trabalhem juntos, o que pode ser benéfico na busca pelo conhecimento.

Afinal, com a ajuda mútua, se pode aprender e ensinar ao mesmo tempo, formando o pensamento crítico, que é construído por meio de discussões embasadas e levando em consideração opiniões divergentes.

Há vários benefícios tanto para a comunidade acadêmica quanto para a instituição de ensino com a utilização das metodologias ativas.

Sendo que os alunos adquirem maior autonomia; desenvolvem confiança; passam a enxergar o aprendizado como algo tranquilo; tornam-se aptos a resolver problemas; tornam-se profissionais mais qualificados e valorizados; tornam-se protagonistas do seu aprendizado.

Para a instituição de ensino, os benefícios se mostram principalmente com maior satisfação dos alunos com o ambiente da sala de aula; melhora da percepção dos alunos com a instituição; aumento do reconhecimento no mercado; aumento da atração, captação e retenção de alunos.

Portanto, a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem tem um papel importante para a educação, especialmente no Brasil, onde o setor necessita de transformações substanciais.

É preciso que a escola invista não somente em bons conteúdos, mas se faz necessário ter consciência de que aprimorar os procedimentos usados para educar é algo extremamente relevante.

Para criar cidadãos conscientes e responsáveis, o gestor precisa mostrar a sua capacidade de trabalhar na construção da sua equipe, criar um ambiente harmônico, conhecer muito bem a sua equipe e fazer com que a construção do conhecimento seja constante.

Segundo Libâneo (2015), a escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas para o bom desempenho de professores e alunos em sala de aula, de modo a se obter sucesso nas aprendizagens.

Quando os alunos participam da tomada de decisão a respeito de um tema ou projeto, é possível que constituam relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos que já possuem, conseguindo aprendizagens mais significativas, comparando, criticando, sugerindo ajustes, novas relações e propondo novas ações.

Os alunos aprendem democracia vivendo e construindo sua comunidade democrática de aprendizagem e de vida", aprendendo a pensar e atuar por meio dos conteúdos escolares que lhes permitam transformar seu próprio pensamento e seus comportamentos (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 97).

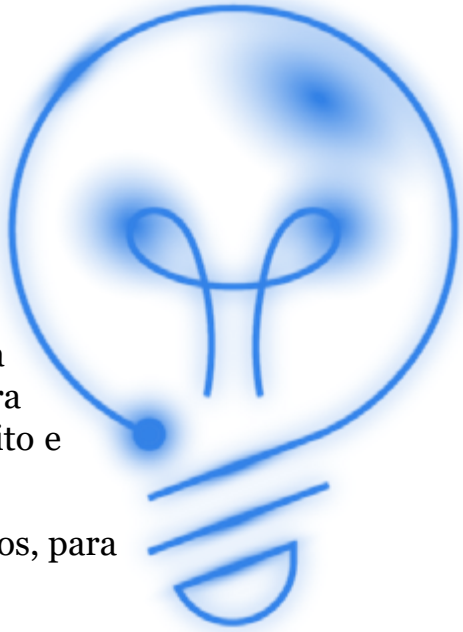
Para criar cidadãos conscientes e responsáveis, o gestor precisa mostrar a sua capacidade de trabalhar na construção da sua equipe, criar um ambiente harmônico, conhecer muito bem a sua equipe e fazer com que a construção do conhecimento seja constante.

No âmbito escolar, certas qualidades do professor, como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática, facilitam a aprendizagem.

Ao contrário, o autoritarismo, a inimizade e o desinteresse podem levar o aluno a desinteressar-se e não aprender.

Além disso, métodos didáticos que possibilitam a livre participação do aluno, a discussão e a troca de ideias com os colegas e a elaboração pessoal do conhecimento das diversas matérias, contribuem de forma decisiva para a aprendizagem e desenvolvimento da personalidade dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Para alcançar resultados é necessário que o gestor esteja totalmente alinhado com pais, diretores e professores para identificar as necessidades dos alunos, analisar o que pode ser feito e aplicar metodologias necessárias.

A missão do gestor sempre será verificar os resultados alcançados, para garantir êxito será necessário motivar sua equipe e qualificá-los.

Com a pesquisa bibliográfica foi possível concluir que há ferramentas em mãos para serem utilizadas pelos gestores auxiliando o ambiente escolar. O direcionamento do professor deve ser dado pelo gestor.

Projetos devem ser apresentados para o aprendizado e melhoria dos nossos alunos e escolas incluindo a participação de todos os segmentos da escola e da comunidade.

O papel do gestor é desenvolver o processo de ensino escolar, melhorando as questões pedagógicas visando o aprendizado do aluno com técnicas já desenvolvidas e que devem ser aplicadas para a mudança da sociedade escolar.

A gestão requer o gerenciamento da participação de todos os envolvidos no processo educacional, focando a atuação do gestor como agente de criação desse ambiente.

Foi possível avaliar que há uma carência ainda da união entre escola e família para identificar a necessidade do aluno, com a chegada da internet onde as informações são atualizadas a cada segundo, muitos casos ficam ocultos e quando descobertos às vezes já é tarde.

A missão do gestor é agregar projetos nos quais os professores sejam capazes de direcionar o aluno para o aprendizado de forma leve, que o aluno sinta vontade de aprender mais e estar presente em sala de aula.

Portanto, é essencial que o gestor esteja ciente de toda a realidade escolar, dos professores à parte administrativa.

Somente com essa visão total de todos os ambientes da escola será possível realizar um trabalho com eficiência e responsabilidade coletiva.

REFERÊNCIAS

MORAN, José M. **Metodologias inovadoras com tecnologias**. Entrevista a João Mattar. Disponível em: Acesso em: 19 set. 2024.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas.** In: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Orgs.). Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VALENTE, José Armando. **Aprendizagem ativa no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.** [2014]. Disponível em: . Acesso em: 19 set. 2024.

_____. **A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.** Revista UNIFESO – Humanas e Sociais. Vol. 1, n. 1, 2014, pp. 141-166. Disponível em: . Acesso em: 29 abr. 2025.

VEIGA, F. H. **Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação/envolvimento dos alunos na escola.** Lisboa: Climepsi, 2013.

DIREITOS HUMANOS: UMA REFLEXÃO SOBRE AS VIOLAÇÕES

CLAITON FARIAS GUERREIRO

Graduado em Serviço Social – Anhanguera, 2017; Pós em Assistência Sócio Jurídico e Segurança Pública– Faculdade Uniminas, 2024.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O artigo apresenta os resultados de uma investigação de caráter bibliográfico sobre as violações dos direitos humanos no Brasil. Ele aborda a evolução dos direitos ao longo da história, analisando sua construção conceitual, bem como sua efetivação e consolidação no âmbito formal, entendendo-os como direitos fundamentais estabelecidos para garantir a dignidade e o respeito à condição humana. Em seguida, o texto reflete sobre a relação entre direitos e políticas públicas, discutindo como essas políticas se interligam a tais direitos. Por último, são apresentados dados obtidos a partir de um levantamento de materiais produzido e publicado em nível nacional nos últimos dez anos sobre violações de direitos, seguido de algumas considerações. Para isso, foram realizadas buscas em dois portais de artigos acadêmicos sobre direitos humanos, um tema que se revela fundamental para o Serviço Social.

Palavras-chave: Evolução dos Direitos; Construção; Serviço Social; Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

Os direitos humanos englobam todas as garantias adquiridas ao longo da história da humanidade, incluindo direitos civis, políticos e sociais, entre outros.

Inicialmente, os direitos mais reconhecidos dizem respeito à vida, mas com o passar do tempo, outros direitos foram se estabelecendo e sendo reconhecidos, como o direito à integridade física, à educação, à moradia, à assistência, ao trabalho, à propriedade, à saúde, ao lazer, ao acesso à informação e a um ambiente saudável e protegido.

Nos dias atuais, a busca por esses direitos é um objetivo comum em quase todos os países, incluindo o Brasil, onde se enfatiza o direito de ser tratado de forma igualitária, promover o bem-estar de todos, sem discriminação baseada em origem, raça, gênero, cor, idade ou qualquer outra forma de exclusão, conforme preveem as normas da Constituição.

O objetivo deste artigo é promover uma reflexão sobre as violações de direitos humanos no Brasil. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica, inicialmente apresentando uma breve explanação sobre o conceito de direitos humanos.

Em seguida, discutimos as políticas públicas e sua função diante dessas violações. Por último, compartilhamos resultados preliminares de trabalhos significativos dos últimos dez anos que abordam o tema das violências contra os direitos humanos no Brasil, obtidos a partir da investigação em fontes nacionais.

Adotou-se o método dialético como abordagem de pesquisa, considerando que o tema em questão está imerso em contradições inerentes à realidade, típicas das dinâmicas provocadas pelo sistema produtivo atual.

Assim, a investigação se originou de contextos de conflito e negociação entre as diferentes classes sociais, que lutam, ora pela preservação do status quo, ora por mudanças no sistema.

Para realizar esta análise, foi efetuado um levantamento bibliográfico em portais acadêmicos como Capes e Scielo, estabelecendo um recorte temporal de 10 anos, abrangendo o período de 2006 a 2016.

O objetivo era destacar e iniciar a discussão sobre as infrações a direitos humanos fundamentais em diversas áreas, utilizando como palavras-chave os termos “direitos humanos”, “infracções” e “violar direitos”.

Dentro dessa abordagem, emerge a importância de se fomentar discussões sobre o entendimento atual dos direitos humanos no Brasil, além de sua relação com diversos fatores teóricos e práticos, como as transgressões a esses direitos, as políticas adotadas para assegurar sua proteção e o enfrentamento das violações de direitos humanos.

DIREITOS HUMANOS: UMA REFLEXÃO SOBRE AS VIOLAÇÕES

Ao discutir Direitos Humanos, Direitos do Homem e Direitos Fundamentais, entre outras nomenclaturas utilizadas ao longo da história, diversos instrumentos têm sido utilizados, como declarações e documentos oficiais que ainda são divulgados atualmente para afirmar esses valores, além de mensagens e discursos que promovem a igualdade universal.

Os direitos humanos representam uma forma de resistência racional, uma vez que representam processos que criam e fortalecem áreas de combate pela dignidade das pessoas.

Eles destacam, principalmente, a expectativa de um futuro ético, fundamentado na lógica da inclusão, e expressam a base de emancipação da nossa era.

É importante destacar que, embora os direitos fundamentais tenham se desenvolvido ao longo do tempo, o termo só pode ser utilizado a partir do instante em que esses princípios são formalmente reconhecidos e consagrados em uma norma jurídica de uma sociedade específica.

Assim, é possível perceber que as civilizações antigas que reconheceram os direitos humanos - princípios fundamentados na valorização do ser humano e na dignidade da pessoa, expressos através de códigos morais, normas religiosas e comportamentos sociais - defendiam ideias centrais como o respeito ao próximo, a valorização da vida, a solidariedade, a empatia, entre outros valores que são essenciais à ideia de dignidade humana. Essa concepção é o que fundamenta os direitos formalmente estabelecidos e categorizados como direitos fundamentais, que surgem apenas com a transição do Estado absoluto para o Estado de direito, desse modo:

> A teoria do direito atual, por sua vez, faz uma distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais, uma vez que estes últimos são os direitos humanos formalizados pelo Estado através de legislações (COMPARATO, 2015, p. 239).

Bobbio (2004) argumenta que os direitos humanos têm um papel crucial, pois formam uma categoria dinâmica que se transforma ao longo do tempo, influenciada pelo contexto e pelas mudanças sociopolíticas de cada sociedade.

Assim, direitos que anteriormente eram considerados absolutos, como o direito à propriedade no século XVIII, passaram a ser objeto de restrições significativas nas declarações subsequentes, dando prioridade aos direitos sociais.

Atualmente, esses direitos sociais são destacados nas novas declarações, sugerindo que no futuro novas reivindicações e declarações de direitos poderão surgir. Isso demonstra que os direitos fundamentais não são universais, já que aquilo que é visto como essencial em um determinado período pode não ser suficiente em outro.

Dessa forma, Bobbio (2004) destaca que os direitos representam, sem dúvida, um fenômeno social que se manifesta em várias dimensões, incluindo a filosofia, o direito, a economia e a sociologia, entre outras.

Esses direitos se organizam em três correntes principais: a primeira relaciona-se ao aumento dos bens que precisam de proteção; a segunda refere-se à extensão dessa proteção a grupos específicos que estão interligados à condição humana; e a terceira baseia-se na ideia de que o ser humano não deve ser visto como uma entidade abstrata, mas sim como um indivíduo inserido em um contexto social, identificado por seu papel dentro da sociedade, como criança, adulto, jovem, homem, mulher ou idoso.

Esses três processos, embora distintos, estão interconectados e configuram uma base para o reconhecimento e a necessidade de novos direitos. É fundamental perceber que existe uma interdependência entre o reconhecimento desses novos direitos e a consideração do contexto em que cada direito é mencionado.

Segundo Dornelles (2006), a compreensão dos direitos humanos é influenciada por diversas abordagens que se entrelaçam e se moldam de acordo com cada contexto ideológico e social.

Essa compreensão se fundamenta em três correntes filosóficas. Primeiramente, as visões idealistas, que se caracterizam por uma perspectiva abstrata inspirada em uma força divina, presente em sociedades mais antigas.

Em segundo lugar, as visões positivistas, que consideram os direitos como atributos dos seres humanos, não subordinados a leis divinas, mas cuja validade e eficácia dependem exclusivamente do reconhecimento por parte do Estado.

Por último, as correntes crítico-materialistas surgem como uma crítica ao liberalismo da época, afirmando que os direitos fundamentais associados à dignidade humana eram na verdade meras formalidades dentro de um contexto político, social e ideológico marcado pela luta de classes.

Piovesan (2006) argumenta que a história dos direitos fundamentais, essenciais para a valorização e dignificação da vida, se entrelaça por meio de uma variedade de significados.

Ele ressalta que a origem desses direitos, formalmente reconhecidos, ocorreu com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e mais tarde com a Declaração de Direitos Humanos de Viena em 1993.

Os movimentos surgidos após a Segunda Guerra Mundial foram uma resposta imediata ao cenário de violência que se estabeleceu nesse período, onde a vida de grupos considerados "inferiores" sofreu múltiplas formas de agressão.

Essa realidade expôs a vulnerabilidade e a necessidade de reforçar os direitos humanos através de tratados que começaram a estabelecer um arcabouço normativo de caráter internacional, com o objetivo de proteger a dignidade humana e limitar o poder do Estado.

Essa articulação entre os tratados internacionais e a incorporação dos direitos no ordenamento constitucional abre espaço para princípios valorizadores que visam garantir a dignidade humana.

Marmelstein (2013) argumenta que a ideia de direitos fundamentais de forma normativa e formal emergiu com a afirmação do Estado Democrático de Direito.

Esse período instaurou mecanismos para que a população pudesse participar das decisões políticas e estabeleceu ferramentas para monitorar a atuação do poder público.

Anteriormente, a autoridade era exercida por um Estado absoluto, que era seletivo e excludente. Através de revoluções e lutas de classes, ocorreram mudanças significativas na política global, que possibilitaram a criação dos direitos de primeira geração ou dimensão.

Esses direitos visavam, além de promover a dignidade humana, limitar o poder do Estado da época e assegurar a participação equitativa dos cidadãos nos assuntos públicos.

Assim, a afirmação dos direitos civis e políticos, os primeiros a serem reconhecidos, pode ser entendida, em sua origem, como uma intensa manifestação dos conflitos das lutas de classes.

Ela tem como fundamento os escritos e os princípios iluministas, além da doutrina liberal tradicional que predominava na época de um Estado absolutista amplamente estabelecido.

A partir de extensas batalhas contra esse Estado, tornou-se viável a legitimação dos direitos fundamentais voltados para a dignidade humana e a valorização do ser humano dentro do contexto dos direitos civis e políticos (DORNELLES, 2006).

Depois, surgiram para complementar os direitos civis e políticos de primeira geração os direitos de segunda geração, que estabeleceram novas orientações, obrigações e responsabilidades para o Estado.

Esses direitos tinham como objetivo proporcionar aos membros de uma sociedade específica uma vida melhor, atuando como um impulsionador social no desenvolvimento humano, garantindo as condições essenciais para a dignidade e a igualdade da liberdade tão necessária.

O século XIX testemunhou a chamada Revolução Industrial, que surgiu a partir do avanço de métodos de produção e resultou

em um crescimento econômico sem precedentes.

Contudo, essa prosperidade foi alcançada às custas do sofrimento de grande parte da população, especialmente dos trabalhadores, que viviam em condições cada vez mais miseráveis.

Não existiam restrições para a carga horária de trabalho, salários mínimos, períodos de férias ou qualquer tipo de proteção regular. O trabalho infantil era amplamente aceito, e as crianças eram forçadas a exercer atividades físicas consideradas apropriadas para adultos.

Foi nesse contexto que surgiu o Estado de Bem-Estar Social, com o objetivo de promover uma maior igualdade entre as classes trabalhadoras e, assim, assegurar uma vida digna para todos, sem precisar se afastar das bases do grande capital.

Além dos direitos trabalhistas já alcançados, o Estado de Bem-Estar também se comprometeu a implementar os direitos de segunda geração, que incluem direitos econômicos, culturais e sociais, entre outros aspectos que atendem às necessidades fundamentais dos indivíduos, como saúde, moradia, educação e assistência social. Dessa forma, complementam-se os direitos de primeira geração, pois a liberdade plena não é viável sem as condições básicas de subsistência (MARMELSTEIN, 2013).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, que transcorreu entre 1939 e 1945, e que se destacou por seus episódios sombrios de brutalidade contra as minorias excluídas da chamada "raça ariana", o mundo passou por significativas mudanças, tanto na esfera da identidade quanto no campo jurídico. Esse período deu origem à incorporação de valores constitucionais voltados para a proteção da vida, sem distinção de crenças ou etnias dos indivíduos.

Foi neste cenário, diante de tais eventos, que surgiu a necessidade de reconhecer e progredir para uma nova terceira geração. Essa nova fase tem como objetivo fomentar um sentimento de solidariedade global, buscando a paz e assegurando proteção a todos os seres humanos, sem limitar-se a um grupo específico.

Além disso, abrange outras áreas, como a preservação ambiental, o direito à propriedade do patrimônio da humanidade, entre diversos outros aspectos.

Assim, com a promulgação da Declaração de 1948, inicia-se o progresso do Direito Internacional dos Direitos Humanos, por meio da implementação de diversos instrumentos internacionais voltados à sua proteção.

Essa Declaração fornece uma base axiológica e coesão de valores para essa área do Direito, ressaltando a universalidade, indivisibilidade e interconexão dos direitos humanos.

Como mencionado anteriormente, apenas após a conclusão da Segunda Guerra Mundial, período marcado por diversas atrocidades, surgiu a necessidade de elaborar um documento que tornasse formal os direitos humanos, pois, segundo (COMPARATO, 2015, p. 238),

> A Declaração Universal dos Direitos Humanos, como se pode notar em seu preâmbulo, foi elaborada em resposta às brutalidades ocorridas na Segunda Guerra Mundial, cuja exposição começou a ocorrer - de maneira bastante incompleta, uma vez que omitia informações sobre a União Soviética e diversos abusos cometidos pelas potências do Ocidente - somente após o fim dos conflitos (COMPARATO, 2015, p. 238).

Os direitos mencionados na Declaração Universal são aplicáveis em nível internacional, ou seja, visam proteger todas as pessoas ao redor do mundo. Esses direitos se distinguem dos direitos fundamentais, que são os que estão formalmente inscritos nas legislações nacionais.

Assim, existem três categorias de direitos: a primeira refere-se aos direitos do homem, que ainda não foram oficialmente codificados, mas estão relacionados à dignidade humana e à limitação do poder, tendo uma conexão com o direito natural.

De acordo com Marmelstein (2013), o conceito de direitos humanos é mais comum no contexto internacional, enquanto os direitos fundamentais são aqueles que estão consagrados na Constituição. No Brasil, por exemplo, o Título II é intitulado

"Dos direitos e garantias fundamentais".

Esses direitos foram conquistados através de diversas batalhas ao longo da história. Para que fossem realmente assegurados em um país, foi crucial não apenas sua formalização, mas também o desenvolvimento de políticas públicas.

O Brasil aderiu a convenções internacionais, mas, ao mesmo tempo, figura entre as nações que mais infringem os direitos humanos globalmente. Ao focarmos nas questões relacionadas aos direitos humanos, podemos identificar diversas violações que afetam minorias e grupos vulneráveis, que têm ocorrido de forma contínua ao longo dos anos. Isso evidencia que, em várias situações, o próprio Estado atua como o responsável por essas violações no país.

Segundo os Relatórios Anuais da Anistia Internacional de 2015/2016 e 2016/2017, o Brasil chamou a atenção devido a graves violações dos direitos humanos na esfera da segurança pública, afetando predominantemente pessoas "pobres e negras".

Houve ocorrência de massacres em diversas regiões do país, além da atuação de grupos de extermínio, retrocessos e assassinatos no campo. As prisões estão em condições precárias, com medidas socioeducativas que se mostraram ineficazes.

Ademais, existem problemas habitacionais, resultando na remoção de centenas de famílias, que acabam vivendo em ruínas e sem acesso a serviços essenciais como água e eletricidade, entre outros fatores graves de violação.

Através de uma investigação de natureza bibliográfica e exploratória em sites de periódicos, revistas, anais de conferências e outras plataformas digitais de alcance nacional que veiculam textos científicos, foram selecionados artigos que abordam a reflexão e discussão sobre as violações dos direitos humanos fundamentais, que são essenciais para a dignidade e a valorização do ser humano, com destaque para aqueles que já estão consagrados em legislações, como a Constituição de 1988, estatutos e leis ordinárias.

É importante mencionar que não foi viável realizar a coleta de dados que abarcasse todos os anos estipulados na proposta original para a análise. Isso evidencia que a periodicidade dos arquivos obtidos apresenta lacunas significativas.

Através do portal Scielo, a coleta dos dados abrangeu de 2006 a 2013, mas não foram encontrados registros correspondentes aos anos de 2014 e 2016. No que diz respeito aos arquivos disponíveis no portal da CAPES, foram identificados dados entre os anos de 2006 e 2008, além de 2010 a 2016, indicando a ausência de qualquer arquivo que abordasse o tema das violações de direitos humanos no ano de 2009.

É fundamental destacar que, através dos portais de pesquisa acadêmica da Capes e da Scielo, foram reunidos 130 documentos catalogados, os quais foram inicialmente filtrados utilizando palavras-chave como "violação de direitos" e "violação de direitos humanos", sendo selecionados com base em seus resumos.

Em seguida, esses documentos passaram por uma análise detalhada com o objetivo de identificar os estudos relevantes para a temática abordada, a fim de integrar o banco de dados da pesquisa e reconhecer as áreas ou setores que estão engajados no diálogo sobre os direitos humanos.

É relevante mencionar que, até o momento, não foram identificados documentos vinculados ao Estado do Pará através de pesquisas acadêmicas publicadas em forma de artigos.

Contudo, conforme apontado por Leão (2014), os dados do Mapa da Violência 2013 revelam que o Pará apresenta elevadas taxas de homicídio em sua população geral, especialmente entre jovens negros.

Essa situação é atribuída ao baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região, que possui um dos maiores índices de analfabetismo da Amazônia, alcançando 12%, enquanto a média nacional é de 8%, segundo informações da Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos.

Em relação ao saneamento básico, o Sistema Nacional de

Informações sobre Saneamento - SNIS/2011 indica que Belém, Santarém e Ananindeua (que ocupam as últimas posições) estão entre as cidades com os piores índices no país em termos de investimentos e manutenção nessa área, além de se destacarem negativamente na qualidade da saúde, segundo o Índice de Desempenho do SUS - IDSUS.

Em relação às ciências sociais aplicadas, especialmente o serviço social, foram encontrados apenas três documentos nas buscas realizadas no portal da CAPES: dois artigos e uma dissertação de mestrado.

Esses trabalhos abordam temas como envelhecimento, assistência e educação, e foram elaborados em regiões do sul e noroeste do Brasil. Essa situação é realmente alarmante, considerando que a atuação de profissionais e técnicos qualificados, fundamentada em referenciais teóricos, legislações, políticas, ferramentas e princípios éticos, pode contribuir para a formação de uma nova cultura de participação política, em colaboração com órgãos competentes, sociedade civil e outras entidades, a médio e longo prazo.

Por outro lado, é necessário enfatizar que a produção sobre as violações dos direitos humanos no Brasil não reflete sua real situação. Nos últimos anos, essas violações têm sido claramente evidenciadas nos próprios meios de comunicação do país, como jornais, telejornais e mídias digitais.

Observamos que as violações abrangem todas as dimensões dos direitos humanos, com agressões a esses direitos sendo perpetradas tanto por autoridades quanto pela sociedade civil.

Em um artigo publicado no site “Carta Capital”, Garcia (2015) discute os sete direitos constitucionais que mais têm sido infringidos no Brasil, entre os quais se destacam: direitos dos detentos, direitos da juventude, direito à diversidade, direito à habitação, direito à saúde, direito ao trabalho e direito ao salário mínimo.

Dessa forma, ao considerar uma perspectiva inicial, é possível afirmar que a promoção dos direitos humanos na sociedade brasileira, bem como na sua produção acadêmica, não recebeu a devida atenção, o que também se opõe ao avanço de mudanças significativas na forma de compreender os direitos humanos e a cidadania.

Nesse cenário, é essencial que haja reflexão e diálogo no campo das ciências humanas e aplicadas, especialmente na área do Serviço Social, sobre essa questão fundamental para a concretização da garantia de direitos por meio de políticas públicas e sociais.

Este debate vai além do campo do serviço social, já que os direitos estão estabelecidos e devem estar presentes nos contextos desafiadores que se materializam no serviço social.

Esses contextos promovem a interação com a comunidade que reivindica a proteção de seus direitos. A maneira mais abrangente de assegurar direitos em uma sociedade capitalista é por meio da mobilização, do diálogo e da elaboração de propostas junto aos gestores públicos, através de emendas nas legislações e do aumento dos investimentos em políticas públicas.

A consolidação dos direitos humanos no cenário jurídico internacional e nacional representa, sobretudo, um avanço civilizatório, no qual a dignidade da pessoa humana torna-se o núcleo estruturante da convivência social. No entanto, essa consolidação não é estática, e sim resultado de disputas políticas, reivindicações sociais e transformações culturais que ocorrem continuamente.

Em sociedades com desigualdades estruturais, como a brasileira, o desafio não está apenas na normatização dos direitos, mas na sua efetiva implementação e fiscalização.

A Constituição Federal de 1988, também conhecida como "Constituição Cidadã", marcou um novo momento na história dos direitos fundamentais no Brasil.

Após décadas de ditadura militar, a redemocratização trouxe à tona a necessidade de assegurar garantias jurídicas que impedissem o retorno de práticas autoritárias.

Assim, os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais foram consagrados em

um mesmo texto constitucional, garantindo-lhes o status de cláusulas pétreas, ou seja, que não podem ser abolidas nem mesmo por emenda constitucional.

Apesar do avanço jurídico, a prática cotidiana revela uma distância significativa entre os direitos previstos na legislação e a realidade da população.

A desigualdade social, a violência institucional, o racismo estrutural e o machismo ainda limitam o acesso de muitos grupos aos direitos fundamentais. Isso evidencia que o aparato legal, por si só, é insuficiente. Para que os direitos humanos sejam efetivos, é imprescindível que existam políticas públicas eficazes e uma sociedade civil ativa e vigilante.

O papel das organizações não governamentais (ONGs), movimentos sociais, conselhos de direitos e organismos internacionais tem sido fundamental para pressionar o Estado a cumprir suas obrigações com os direitos humanos.

Esses atores exercem uma função fiscalizadora e propositiva, denunciando abusos, elaborando relatórios e sugerindo ações que promovam a inclusão social e a equidade. Em especial, entidades como a Anistia Internacional e a Human Rights Watch contribuem para dar visibilidade internacional às violações que ocorrem no Brasil.

A atuação do judiciário brasileiro também tem sido relevante, embora por vezes contraditória, no tocante à proteção dos direitos fundamentais. O Supremo Tribunal Federal (STF) já proferiu decisões emblemáticas em defesa das minorias, como no reconhecimento da união homoafetiva e no direito ao aborto em casos específicos.

No entanto, também há decisões conservadoras e omissões em pautas importantes, o que revela a necessidade de constante vigilância e cobrança por parte da sociedade.

A educação em direitos humanos é uma ferramenta estratégica para o fortalecimento da cidadania e a transformação da realidade social. Incluir conteúdos sobre direitos, deveres e justiça social nos currículos escolares contribui para formar cidadãos mais conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa.

Além disso, a formação de profissionais em áreas como serviço social, direito, psicologia e educação deve contemplar abordagens críticas e interdisciplinares sobre a temática.

No contexto contemporâneo, os direitos de quarta geração ganham destaque ao abordar questões relacionadas à era digital, como a proteção de dados pessoais, a privacidade na internet, a inclusão digital e o combate às fake news.

Essas novas demandas revelam que os direitos humanos precisam ser continuamente reinterpretados à luz das transformações tecnológicas, sem perder de vista os princípios éticos e democráticos que os sustentam.

A pandemia da COVID-19 evidenciou ainda mais a fragilidade dos direitos sociais no Brasil. O acesso desigual à saúde, à renda, à moradia e ao trabalho remoto aprofundou as desigualdades já existentes.

Grupos historicamente marginalizados, como a população negra, indígena, periférica e em situação de rua, foram os mais afetados. Esse contexto reforça a urgência de políticas públicas que coloquem os direitos fundamentais no centro das decisões governamentais.

Em regiões como a Amazônia Legal, os conflitos fundiários e as ameaças aos povos indígenas escancaram a omissão do Estado e o avanço de interesses econômicos sobre os direitos coletivos.

A luta pela demarcação de terras, a preservação do meio ambiente e a valorização das culturas tradicionais são exemplos de direitos de terceira geração que ainda enfrentam resistência e lentidão em sua efetivação. O desenvolvimento sustentável e a justiça socioambiental são, portanto, desafios que exigem uma abordagem transversal e integrada dos direitos humanos.

Em conclusão, é evidente que os direitos humanos e fundamentais não são conquistas acabadas, mas

sim processos históricos em constante construção.

A sua efetividade depende da articulação entre legislação, políticas públicas, participação social e fiscalização. Cabe a cada cidadão, profissional, instituição e gestor público o compromisso ético e político de promover, defender e lutar por esses direitos, especialmente em contextos de desigualdade e exclusão.

A concretização desses valores é a base para uma sociedade mais justa, plural e democrática. O reconhecimento da indivisibilidade dos direitos humanos é um dos grandes avanços da teoria contemporânea.

Isso significa que os direitos civis e políticos não podem ser efetivados plenamente sem a garantia dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

A interdependência entre esses direitos exige uma abordagem integral das políticas públicas, que não trate a liberdade e a igualdade como conceitos separados, mas como pilares que se reforçam mutuamente.

Portanto, qualquer tentativa de hierarquizar direitos, tratando alguns como mais importantes do que outros, compromete a própria lógica da dignidade humana.

Um dos principais desafios enfrentados hoje é o da responsabilização de agentes estatais envolvidos em violações de direitos. A impunidade, especialmente em casos de violência policial e repressão de manifestações populares, fortalece a cultura da violência institucional.

Além disso, o sistema prisional brasileiro, caracterizado pela superlotação, insalubridade e ausência de políticas de reintegração social, contraria frontalmente os princípios constitucionais e os tratados internacionais ratificados pelo Brasil.

A atuação das defensorias públicas é outro elemento crucial no fortalecimento dos direitos fundamentais, especialmente para pessoas em situação de pobreza.

Essas instituições garantem acesso à justiça àqueles que não possuem recursos financeiros, promovendo o princípio da igualdade jurídica. No entanto, a escassez de investimentos e a falta de estrutura em muitas regiões do país ainda limitam o alcance dessas garantias.

A valorização e a ampliação das defensorias públicas são medidas fundamentais para consolidar o acesso pleno à justiça.

Por fim, é essencial compreender que a efetivação dos direitos humanos no Brasil depende de um compromisso coletivo e contínuo. Não basta reconhecer os direitos no papel; é necessário garantir meios para sua aplicação concreta no cotidiano da população.

Isso requer investimento público, vontade política, atuação da sociedade civil e fortalecimento das instituições democráticas. Somente por meio desse esforço conjunto será possível transformar os princípios de liberdade, igualdade, justiça e solidariedade em realidade para todos os brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de cunho bibliográfico buscou mostrar como o desenvolvimento dos direitos humanos e fundamentais é resultado de um longo processo histórico que atravessa séculos e civilizações, sendo constantemente influenciado por contextos políticos, filosóficos, económicos e sociais.

Desde os primeiros códigos morais e religiosos da Antiguidade até os tratados internacionais contemporâneos, é possível observar um esforço contínuo da humanidade em afirmar a dignidade da pessoa como valor central. Essa trajetória, porém, não foi linear nem pacífica — foi marcada por lutas, resistências e conquistas sociais que moldaram o conceito atual de direitos.

A formalização desses direitos em documentos jurídicos, como constituições e declarações internacionais, foi um marco importante para garantir sua legitimidade e aplicabilidade.

No entanto, conforme discutido ao longo do trabalho, a existência desses direitos no plano normativo não assegura, por si só, sua efetividade. É justamente nesse ponto que a diferença entre o direito declarado e o direito vivido se torna evidente, especialmente em países marcados por desigualdades históricas e estruturais, como o Brasil.

O caso brasileiro exemplifica bem os desafios enfrentados na concretização dos direitos humanos. Apesar de contar com uma das constituições mais avançadas em termos de garantias fundamentais, o país ainda enfrenta graves violações desses direitos, principalmente entre as populações negras, indígenas, periféricas, LGBTQIA + e outras minorias.

Essas violações são agravadas por um Estado muitas vezes ausente, seletivo ou até mesmo conivente com práticas discriminatórias e autoritárias, como a violência policial, a precariedade do sistema prisional e o descaso com os direitos sociais básicos.

Outro ponto crucial destacado foi a importância da mobilização da sociedade civil e da atuação de instituições como as defensorias públicas, os movimentos sociais e as organizações internacionais na promoção e defesa dos direitos humanos.

Esses atores cumprem um papel essencial ao denunciar abusos, propor políticas públicas e pressionar o poder público a agir com base na justiça social e no respeito à dignidade humana.

Ao mesmo tempo, a produção acadêmica sobre o tema precisa ser fortalecida e descentralizada, ampliando o debate para regiões e realidades que costumam ser ignoradas pelas grandes narrativas nacionais.

Além disso, o trabalho mostrou que os direitos humanos não são estáticos, mas sim uma construção dinâmica e progressiva. A inclusão de novas gerações de direitos — como os ambientais, digitais e coletivos — revela a capacidade de adaptação e expansão do conceito, sempre em resposta aos desafios contemporâneos.

Nesse sentido, é fundamental que o debate sobre os direitos humanos acompanhe as transformações sociais, políticas e tecnológicas, garantindo que todos os indivíduos, independentemente de sua origem ou condição, possam viver com dignidade.

Por fim, reafirma-se que os direitos humanos e fundamentais são mais do que princípios legais: são expressões concretas do compromisso ético que uma sociedade assume consigo mesma. A construção de uma cultura de direitos depende de ações educativas, políticas públicas eficazes, marcos legais sólidos e, sobretudo, da participação ativa da população. Somente com essa união de esforços será possível transformar o ideal dos direitos humanos em uma realidade efetiva e cotidiana para todos.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto, 1909- **A era dos direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COMPARATO, Fábio Konder**. A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. 9. **Código de Ética do/a Assistente Social Lei 8662/93.** Ed. Rev. e Atual. Brasília, 1993.

DORNELLES, João Ricardo W. **O que são direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

IAMAMOTO, Marilda. **A questão social no capitalismo**. Temporalis, Brasília: ABEPSS, ano 2, n.3, jan./ jun. 2001.

MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; MESQUITA, Paulo de. **Direitos humanos no Brasil: Perspectivas no final do século.** Textos do Brasil, v. 2, n. 6, 1998.

LIMITES DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS E A TÉCNICA DA PONDERAÇÃO: UMA ANÁLISE À LUZ DA JURISPRUDÊNCIA CONSTITUCIONAL

DANIEL PINHEIRO LEITE PESSOA RAMOS

Delegado de Polícia Federal. Graduado em Direito pela Universidade de Fortaleza Unifor (2007) Pós-Graduado em Direito Constitucional pela Universidade Anhanguera - Uniderp (2014); Mestrando em Direitos Fundamentais pelo Centro Universitário FIEO – Osasco/SP. E-mail: danielplpr@hotmail.com

RENAN DONATO LOPES DE AQUINO

Promotor de Justiça. Graduado em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa – Unipê (2011). Pós-Graduado em Direito Processual Civil pela Universidade Cândido Mendes (2019). Mestrando em Direitos Fundamentais pelo Centro Universitário FIEO – Osasco/SP. E-mail: renandonato_sf@hotmail.com

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O trabalho discorre sobre a expressão normativa dos direitos fundamentais, destacando as normas constitucionais como regras e princípios com os respectivos conceitos e diferenças. Nessa perspectiva, buscou-se apontar também a expressão normativa dos direitos fundamentais sob a perspectiva da teoria dos princípios de Robert Alexy, a aplicação da ponderação e do princípio da proporcionalidade, quando da solução das colisões dos direitos fundamentais. A proporcionalidade é apresentada como uma técnica para avaliar a constitucionalidade de normas que restringem direitos fundamentais, dividida em três critérios: adequação, necessidade e proporcionalidade em sentido estrito. Exemplos jurisprudenciais, como o controle de normas em casos de inviolabilidade domiciliar e restrição ao direito à vida, ilustram sua aplicação prática. Tema de elevada aplicação prática, restou apresentada a colisão entre direitos fundamentais e outros valores constitucionais, destacando a necessidade de ponderação, conceito estruturado como uma técnica para otimizar princípios em conflito. A análise enfatiza que os direitos fundamentais não são absolutos, sendo limitados pela legislação ou decisão judicial em casos concretos. Por fim, ressalta-se que a ponderação, apesar de criticada pela subjetividade, é uma ferramenta indispensável para resolver conflitos normativos e garantir decisões constitucionais justas.

Palavras-chave: Direito Constitucional; Direitos Fundamentais; Colisão de Normas Constitucionais; Jurisprudência; Ponderação; Proporcionalidade.

INTRODUÇÃO

Os direitos fundamentais são pilares do ordenamento jurídico democrático e são previstos no nosso ordenamento jurídico, como regras e princípios, o que demanda uma abordagem metodológica própria para lidar com os desafios que surgem em sua aplicação prática, na ocorrência de conflito e colisão entre eles.

A análise da expressão normativa dos direitos fundamentais representa um campo de estudo indispensável no direito constitucional. Trata-se da materialização e concretude dos direitos fundamentais.

As normas constitucionais distribuídas entre regras e princípios apresentam muitas vezes conflitos e colisões de elevada complexidade de solução, que devem ser solucionados observando algumas soluções, que teceremos abaixo, como a técnica da ponderação.

Neste contexto, a teoria dos princípios de Robert Alexy desponta como uma das principais ferramentas teóricas introdutórias para compreender a estrutura e os limites desses direitos fundamentais, sobretudo em situações de colisão/conflito entre normas, regras e princípios constitucionais.

A aplicação dos princípios da ponderação e da proporcionalidade assume papel central nesse cenário. Esses instrumentos, que ganharam destaque na jurisprudência, têm sido amplamente utilizados para avaliar a legitimidade e a constitucionalidade de normas que impõem restrições a direitos fundamentais, verificando assim qual deve prevalecer.

Uma das formas de solução da colisão é o princípio da proporcionalidade que é composto de três subdivisões, adequação, necessidade e proporcionalidade em sentido estrito, que serão devidamente exploradas no presente artigo. A técnica da proporcionalidade oferece um parâmetro racional e estruturado para a tomada de decisões judiciais, garantindo que as soluções encontradas estejam alinhadas com os valores constitucionais e os direitos envolvidos.

Em casos concretos, como os relacionados à inviolabilidade domiciliar, ao direito à vida e às medidas restritivas, se evidencia a relevância da aplicação dessas técnicas para resolver conflitos normativos de alta complexidade, verificando qual direito fundamental deve preponderar no caso concreto. Além disso, o debate sobre a colisão entre direitos fundamentais e outros valores constitucionais, como o interesse público versus o interesse privado, destaca a necessidade de uma abordagem criteriosa e equilibrada que assegure a harmonia e a proteção do núcleo essencial dos direitos.

Dessa forma, este artigo busca investigar à luz da teoria dos direitos fundamentais, as soluções das colisões e conflitos, com técnicas como as realizadas pela ponderação e pelo princípio da proporcionalidade, utilizando-se para tanto de pesquisa com base bibliográfica de abordagem descritiva.

A forma como o direito constitucional, apresentado por doutrinadores relevantes como Luís Roberto Barroso, Gilmar Mendes, Flávio Martins, observa tais instrumentos e enfrenta os desafios impostos pela colisão entre normas constitucionais, é de crucial importância, tendo em mira a gama de situações postas nos tribunais para dirimir as colisões. O objetivo não é apenas apresentar uma análise teórica e prática dessas ferramentas, mas também evidenciar sua indispensabilidade na construção de decisões constitucionais justas e equitativas.

DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS E AS DIFERENÇAS ENTRE REGRAS E PRINCÍPIOS

Antes de ingressarmos no estudo propriamente dito das colisões e conflitos dos direitos fundamentais, resta importante apresentar alguns conceitos sobre o tema dos direitos fundamentais.

Os direitos fundamentais podem ser entendidos como aqueles que são formalmente ou materialmente fundamentais e que são reconhecidos e protegidos por uma Constituição, sendo considerados essenciais para a dignidade da pessoa humana, para garantia da liberdade, da igualdade e da segurança, dentre outros direitos fundamentais.

Segundo Robert Alexy, os direitos fundamentais constituem o fundamento do Estado democrático de direito e são reconhecidos constitucionalmente, estando diretamente vinculados ao ordenamento jurídico interno.[1]

Como supra apontado, os direitos fundamentais encontram alicerce importante na constituição. O cerne do constitucionalismo é a limitação do poder, com o fim de estabelecer um equilíbrio social, evitando-se arbitrariedades por parte do estado e das pessoas que o compõe, a evolução do constitucionalismo transitou de um estado totalitário para um estado social democrático, com a previsão de direitos fundamentais como grande base de sustentáculo estatal.

Para compreender adequadamente a trajetória de consolidação dos direitos fundamentais nas constituições modernas, é essencial revisitarmos o processo histórico do constitucionalismo, que reflete uma longa caminhada de lutas sociais por garantias jurídicas. Essa trajetória pode ser dividida em distintas fases: (a) o constitucionalismo antigo, com raízes na Grécia e Roma clássicas; (b) o período medieval, com destaque para a Magna Carta de 1215; (c) o constitucionalismo moderno, marcado pela promulgação da primeira constituição escrita em 1776 (Constituição da Virgínia) e, posteriormente, pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789, na França; e (d) o constitucionalismo contemporâneo, que nos séculos XIX e XX consolidou as constituições de inspiração liberal na Europa e América Latina, fortemente influenciadas pelos modelos norte-americano e francês.

No século XX, destaca-se o surgimento do chamado constitucionalismo social, que incorporou aos textos constitucionais os direitos econômicos, sociais e culturais. Um momento crucial para essa evolução foi o período pós-Segunda Guerra Mundial, quando diversos países redemocratizados ou recém-independentes adotaram constituições voltadas à proteção da dignidade humana e ao fortalecimento do Estado Democrático de Direito. Nesse contexto, ganham relevância as Constituições da Alemanha (1949) e da Itália (1948), que influenciaram significativamente o pensamento jurídico contemporâneo.

Portanto, a evolução histórica do constitucionalismo acompanha diretamente o desenvolvimento das dimensões dos direitos fundamentais, que passaram progressivamente pelas fases da liberdade (primeira dimensão), igualdade (segunda dimensão) e fraternidade ou solidariedade (terceira dimensão).

Antes de aprofundarmos essa análise, é fundamental retomarmos o conceito de direitos fundamentais. Nesse sentido, Flávio Martins destaca:

> Por sua vez, direitos fundamentais são aqueles direitos, normalmente direcionados à pessoa humana, que foram incorporados ao ordenamento jurídico de um país. Essa é a razão pela qual, na maioria das vezes, quando o estudioso se refere aos direitos previstos em tratados internacionais, fala sobre direitos humanos e, quando estuda a Constituição de um país, refere-se a direitos fundamentais.[2]

1 ALEXY, Robert. Teoria dos Direitos Fundamentais. Tradução: Virgílio Afonso da Silva, São Paulo: Malheiros Editores, 2008. p. 66.

2 MARTINS, Flávio. Curso de Direito Constitucional - 8ª Edição 2024. 8. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.569. ISBN 9788553621187. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553621187/. Acesso em: 19 jul. 2025. p. 569.

Para evitar equívocos conceituais e proporcionar maior clareza ao estudo, é necessário distinguir os conceitos de direitos humanos e direitos fundamentais. Embora ambos compartilhem o propósito de proteger a dignidade da pessoa humana, os direitos humanos possuem uma natureza mais abrangente, aplicando-se a todos os indivíduos, independentemente de sua nacionalidade, e têm como base instrumentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas. Esses direitos representam normas de caráter universal, que se sobrepõem às fronteiras estatais e visam garantir um mínimo civilizatório comum a toda a humanidade.

A distinção essencial entre os dois conceitos reside em sua positivação jurídica e alcance normativo. Enquanto os direitos fundamentais são normas inseridas em textos constitucionais e vinculam diretamente os órgãos estatais de determinado país, os direitos humanos dependem da incorporação dos tratados internacionais aos sistemas jurídicos internos para produzirem efeitos vinculantes.

Outro ponto importante diz respeito à especificidade dos direitos fundamentais, os quais podem ser ajustados à realidade histórica, política e sociocultural de um Estado. Já os direitos humanos buscam estabelecer padrões mínimos de proteção, válidos universalmente. Portanto, os direitos fundamentais funcionam como instrumentos de garantia da dignidade humana no plano doméstico, dentro de um ordenamento jurídico específico, enquanto os direitos humanos operam em uma lógica de cooperação internacional.

Cumpre ainda ressaltar que o simples fato de uma norma estar prevista em uma constituição não a torna, automaticamente, um direito fundamental. Para que assim o seja, é necessário que ela seja dotada de conteúdo essencial à proteção da dignidade humana e que integre o chamado "núcleo intangível" dos direitos fundamentais.

No contexto jurídico brasileiro, a Constituição de 1988 consagra um conjunto de direitos fundamentais que não podem ser eliminados ou esvaziados, mesmo por emendas constitucionais, a exemplo do que dispõe a cláusula pétrea do art. 60, § 4º, inciso IV. Assim, qualquer norma que, ainda que constitucionalizada, permita a discriminação de gênero ou legitime a segregação racial, não pode ser compatibilizada com o conceito de direito fundamental.

A partir dessa perspectiva, ao se analisar a limitabilidade dos direitos fundamentais, surge uma questão relevante: existiria algum direito fundamental absoluto, que prevaleceria sobre os demais em caso de colisão? Para Flávia Piovesan, o princípio da dignidade da pessoa humana tende a se impor como valor central e norteador do sistema de direitos fundamentais, conforme veremos a seguir:

> Nesse sentido, há que se ater aos comandos constitucionais consagrados nos arts. 1º ao 4º da Carta de 1988, com nítida prevalência para o postulado da dignidade da pessoa humana, não só como critérios definitivos de interpretação da Carta, no que se constituem em parâmetro para aferimento de inconstitucionalidades; como, principalmente, norte e exigência da aplicação da Constituição aos casos concretos. Ressalte-se, nesse passo, que, fundamentais que são os princípios ali elencados, espraiam-se por toda a Constituição. [3]

Porém, prevalece que apesar da importância da dignidade da pessoa humana, a qual é norteada pela teoria dos direitos fundamentais, o caso concreto deve ser observado, com aplicação das teorias de sopesamento, ponderação e proporcionalidade para identificar o direito fundamental que prevalece.

As normas jurídicas, essenciais para o estado democrático de Direito, descrevem mandamentos que visam direcionar uma ordem social. Neste sentido, os direitos fundamentais, como já apontamos supra, devem vir expressos como normas.

3 PIOVESAN, Flávia. Temas de direitos humanos. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2023. E-book. ISBN 9786555599619. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555599619/. Acesso em: 04 jul. 2025.

A constituição como norma jurídica, despontou ao longo do século XX com a superação do modelo adotado na Europa, que apontava a constituição como um mero instrumento político.[4]

O reconhecimento jurídico das normas constitucionais gera importantes consequências, como: a aplicabilidade direta e imediata da Constituição, especialmente para proteger e promover direitos fundamentais; sua função como parâmetro de validade para outras normas jurídicas, excluindo aquelas incompatíveis; e a orientação dos valores e objetivos constitucionais na interpretação e aplicação do Direito, influenciando a argumentação jurídica.

Como apontado, a positivação na constituição dos Direitos fundamentais foi um marco relevante na proteção destes. No âmbito jurídico, normas são classificadas em dois grandes grupos: regras e princípios, sendo ambas fundamentais para o funcionamento do ordenamento jurídico. Apesar de possuírem características complementares, distinguem-se em natureza, aplicação e função.

A normatização dos direitos fundamentais não é diferente, existindo direitos fundamentais, regras e direitos fundamentais princípios. Essa distinção, especialmente relevante para as normas constitucionais, destaca o papel central dos princípios no pensamento jurídico atual. Eles conectam valores éticos ao Direito, deixando de ser fontes secundárias para ocupar posição central no sistema jurídico. A partir desse núcleo, os princípios influenciam todo o ordenamento, promovendo uma interpretação moral do Direito.

Princípios são descritos como mandamentos de otimização, que visam à realização do direito na maior medida possível, considerando as possibilidades jurídicas e fáticas. Caracterizam-se por sua alta abstração e pela necessidade de ponderação em sua aplicação.

Com natureza prima facie, os princípios não possuem caráter absoluto; eles podem ser afastados diante de outros princípios em situações concretas, com base em um processo de ponderação.

Por exemplo, em casos de colisão entre liberdade de expressão e direito à privacidade, é necessário equilibrar esses valores, e no caso concreto verificar qual deve prevalecer.

Conforme Robert Alexy[5], a aplicação dos princípios em colisão, seguem critérios como adequação, necessidade e proporcionalidade em sentido estrito, garantindo que a decisão seja compatível com o ordenamento jurídico e os valores constitucionais.

Regras, por sua vez, são normas definitivas que determinam uma conduta específica e possuem menor grau de abstração. A aplicação das regras segue a lógica do "tudo ou nada" descrita por Dworkin, onde a norma é aplicada ou é considerada inválida, sendo afastada do ordenamento jurídico.

Diferentemente dos princípios, as regras não admitem ponderação; quando há conflito entre elas, uma deve prevalecer com base em critérios como hierarquia, especialidade e cronologia. Um exemplo que podemos apresentar é a proibição de fumar em locais públicos, trata-se de uma regra que deve ser aplicada diretamente ao caso concreto.

Neste sentido, resta evidenciado que os direitos fundamentais não são absolutos, sejam eles expressos em regras os princípios, detendo a características de sua limitabilidade, vejamos as afirmações do professor Flávio Martins[6]:

> [...] os direitos fundamentais não são absolutos, mas relativos. Como é absolutamente natural que haja um conflito de direitos fundamentais, na análise de um caso concreto, se tivéssemos um direito fundamental absoluto, qualquer outro direito que contra ele se opusesse, seria aprioristicamente afastado. A relatividade dos direitos

4 BARROSO, Luís R. Curso de Direito Constitucional Contemporâneo - 12ª Edição 2024. 12. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.157. ISBN 9788553621132. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553621132/. Acesso em: 18 jan. 2025. p.145.

5 ALEXY, Robert. Teoria dos Direitos Fundamentais. Tradução: Virgílio Afonso da Silva, São Paulo: Malheiros Editores, 2008. p. 93.

6 MARTINS, Flávio. Curso de Direito Constitucional - 8ª Edição 2024. 8. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.648. ISBN 9788553621187. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553621187/. Acesso em: 19 jan. 2025. p. 648.

fundamentais pode ser constatada até mesmo na Declaração dos Direitos Humanos das Nações Unidas, no seu art. 29: "O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade. No exercício deste direito e no gozo destas liberdades ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros [...]".

Algumas vezes essas limitações são previstas expressamente na Constituição Federal, como no art. 5º, XIII, que afirma ser livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer. Ou seja, a lei pode limitar o acesso a alguns profissionais, baseando-se em outros direitos fundamentais. Até mesmo a vida, que é o maior bem jurídico, não é um direito absoluto. A legislação brasileira infraconstitucional estabelece uma série de hipóteses em que a vida deixa de ser juridicamente tutelada, podendo ser violada, em alguns casos. É o que acontece no aborto "sentimental", previsto no art. 128, do Código Penal ("Não se pune o aborto praticado por médico: [...] II – se a gravidez resulta de estupro e o aborto é precedido de consentimento da gestante ou, quando incapaz, de seu representante legal"). Da mesma forma, a Lei n. 7.565/86 (Código Brasileiro de Aeronáutica) permite a destruição de aeronaves hostis, no art. 303, vulgarmente conhecido como "Lei do Abate" ("esgotados os meios coercitivos legalmente previstos, a aeronave será classificada como hostil, ficando sujeita à medida de destruição". Como se vê, a própria lei estabeleceu alguns casos em que a lei deixa de ser tutelada juridicamente, para preservação de outros direitos considerados legal e aprioristicamente mais relevantes (o bem-estar sentimental e a dignidade da pessoa da gestante que foi estuprada – no caso do "aborto sentimental" e a segurança pública – no caso da "lei do abate"). Todavia, em alguns casos, inexistindo previsão legal em caso de conflito entre princípios juridicamente tutelados, caberá ao juiz fazer a análise do caso concreto, identificando qual princípio deve ser preservado em detrimento de outro.

Quando falamos da característica de limitabilidade dos direitos fundamentais, surge sempre a discussão sobre se existiria algum direito fundamental excepcionalmente absoluto.

Ainda neste sentido, destacamos que as referidas limitações, dependerão de determinadas circunstâncias e do país que ocorrerá, uma vez que apesar de existir um núcleo duro do direito fundamental que não pode ser totalmente suprimido, este admite temperamentos, e as diferentes culturas admitem diferentes restrições.

Na legislação norte-americana, por exemplo, embora a tortura seja formalmente proibida, há interpretações e debates doutrinários que, em situações extremas, admitem sua aplicação em contextos excepcionais relacionados ao terrorismo. Um exemplo emblemático é a teoria do "cenário da bomba-relógio" (Ticking Time Bomb Scenario), que defende a possibilidade de utilizar métodos coercitivos para obter informações de um suspeito, visando evitar uma tragédia iminente, como a detonação de uma bomba em local público, que colocaria em risco a vida de milhares de pessoas inocentes.

Essa teoria costuma ser invocada como justificativa ética e jurídica para relativizar a proibição da tortura, com base na ideia de que o mal causado ao indivíduo estaria sendo compensado pela preservação de um bem coletivo maior.

Diante disso, é importante destacar que os direitos fundamentais, em regra, não são absolutos. Sua limitação pode ocorrer, desde que respeitados os princípios da proporcionalidade, razoabilidade e, sobretudo, a ordem constitucional vigente de cada país. Ou seja, o grau de proteção e eventual relativização desses direitos dependerá do contexto normativo e institucional de cada Estado.

> Sobre essa problemática, o professor Flávio Martins, em sua obra, tece considerações relevantes a respeito da teoria supracitada e suas implicações no debate sobre a inviolabilidade dos direitos fundamentais:
>
> [...] Segundo essa teoria, na iminência de explosões que ceifarão a vida de milhões, a dignidade da pessoa humana do terrorista poderá ser violada para se descobrir o paradeiro dos objetos explosivos. Segundo a doutrina norte-americana: "a

possibilidade da admissão da tortura somente seria colocada sobre a mesa se houvesse uma extrema probabilidade de que o torturado possuísse informações valiosas e houvesse o risco de um ataque de significativas proporções, ceifando a vida de pessoas inocentes. A execução de uma busca ilegal sobre uma pessoa é presumivelmente inconstitucional, assim como também a tortura, a menos que o agente seja informado por uma combinação de probabilidades, que fazem com que seja significativamente provável que o torturado revele informações sobre intenso, talvez lancinante, dor física ou mental".[7]

Assim, restou destacado que os direitos fundamentais são normas, divididas entre regras e princípios, e não sendo raro a ocorrência de choques entre eles, exigem-se soluções para um regular processo de estabilidade social e escolha do direito fundamental a ser aplicado ao caso concreto.

Surgiram assim técnicas de soluções destes conflitos, dentre eles, que passaremos a discorrer, as mais relevantes.

SOLUÇÕES DOS CONFLITOS E COLISÕES DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

Importante destacar que, apesar da distinção apontada entre regras e princípios, todas são normas. Porém, a distinção entre regras e princípios é essencial para a teoria dos direitos fundamentais, pois serve de base para a solução de questões centrais, como restrições a esses direitos, colisões e conflitos entre eles e seu papel no sistema jurídico.

Sem essa distinção, não seria possível desenvolver uma teoria adequada sobre tais aspectos. A diferenciação entre regras e princípios também contribui para esclarecer temas como os efeitos dos direitos fundamentais em relações privadas e a divisão de competências. Por fim, essa distinção representa um alicerce essencial para uma teoria normativa dos direitos fundamentais, auxiliando na busca por racionalidade e limites no âmbito desses direitos.[8]

Princípios são normas mais gerais, enquanto as regras possuem uma aplicação mais específica. Por exemplo, a norma que assegura a liberdade de crença é um princípio por sua abrangência, enquanto a norma que concede ao preso o direito de converter outros presos é uma regra, por sua especificidade.[9]

A principal diferença entre regras e princípios é que os princípios exigem a realização de algo de forma otimizada, dentro das limitações jurídicas e fáticas existentes. Eles são considerados mandamentos de otimização, como apontamos acima, pois podem ser atendidos em diferentes graus, dependendo tanto das circunstâncias concretas quanto das normas jurídicas aplicáveis. Além disso, o alcance da aplicação dos princípios é influenciado pela existência de outras regras e princípios em conflito.[10]

As regras são normas de aplicação mais rígida, sejam satisfeitas ou não, aqui existe uma subsunção do fato previamente descrito à norma. Elas determinam de forma precisa o que deve ser feito dentro das possibilidades jurídicas e fáticas. Assim, a diferença entre regras e princípios é qualitativa, e não de intensidade, ou seja, uma norma será sempre classificada como regra ou princípio.[11]

Então as regras detém uma solução de conflitos de forma mais pragmática, uma vez que podemos utilizar para sua solução, os mesmos instrumentos quando existem colisão entre as normas jurídicas.

---

7 MARTINS, Flávio. Curso de direito constitucional. São Paulo: SRV Editora LTDA, 2024. E-book. ISBN 9788553621187. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553621187/. Acesso em: 23 jun. 2025.
MENDES, Gilmar Ferreira. BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. Curso de Direito Constitucional, 10ª Ed., São Paulo: Ed. Saraiva, 2015, p.648.

8 ALEXY, Robert. Teoria dos Direitos Fundamentais. Tradução: Virgílio Afonso da Silva, São Paulo: Malheiros Editores, 2008. p. 86.

9 ibidem, p. 88.

10 ALEXY, Robert. Teoria dos Direitos Fundamentais. Tradução: Virgílio Afonso da Silva, São Paulo: Malheiros Editores, 2008. p. 86, p.89;

11 Ibidem, p. 90;

O Ministro Gilmar Mendes[12], esclareceu em sua obra:

> Os princípios "são normas que exigem a realização de algo, da melhor forma possível, de acordo com as possibilidades fáticas e jurídicas"444. Os princípios são determinações para que certo bem jurídico seja satisfeito e protegido na maior medida que as circunstâncias permitirem. Daí se dizer que são mandados de otimização, já que impõem que sejam realizados na máxima extensão possível. Por isso, é factível que um princípio seja aplicado em graus diferenciados, conforme o caso que o atrai. Dessa característica resulta que, num eventual confronto de princípios incidentes sobre uma situação concreta, a solução não haverá de ser aquela que acode aos casos de conflito entre regras. No conflito entre princípios, deve-se buscar a conciliação entre eles, uma aplicação de cada qual em extensões variadas, segundo a respectiva relevância no caso concreto, sem que se tenha um dos princípios como excluído do ordenamento jurídico por irremediável contradição com o outro.

Após delinear minimamente a distinção entre regras e princípios, é fundamental avançar novamente na análise da possibilidade de ocorrência de conflitos entre regras e colisões entre princípios.

Nessas hipóteses, especialmente diante de situações em que diferentes direitos fundamentais se contrapõem, torna-se essencial compreender a natureza normativa envolvida, pois a resposta jurídica a ser adotada dependerá diretamente de se tratar de uma regra ou de um princípio.

Essa diferenciação é decisiva, pois os critérios utilizados para a superação de conflitos entre regras não são os mesmos aplicáveis às colisões entre princípios. No caso das regras, havendo antinomia, uma delas deve ser considerada inválida ou inaplicável, conforme critérios como hierarquia, especialidade ou cronologia. Já os princípios, por sua estrutura aberta e caráter de mandados de otimização, podem colidir sem que qualquer deles perca validade, exigindo, para sua solução, um juízo de ponderação.

Cabe reiterar que os direitos fundamentais, conforme já discutido, não possuem caráter absoluto. Eles podem sofrer restrições, tanto de ordem externa (como limitações impostas por outros direitos ou interesses coletivos relevantes) quanto interna (resultantes de sua própria formulação normativa). Esse reconhecimento da relatividade dos direitos fundamentais é o que permite a convivência e o equilíbrio entre normas constitucionais que, em determinadas circunstâncias, podem parecer incompatíveis à primeira vista.

Como pondera Luís Roberto Barroso, existem limites externos, que decorrem de outros direitos fundamentais e de interesses coletivos previstos na Constituição na forma de princípios ou objetivos públicos. Para garantir a proteção e a conciliação desses direitos, tanto o legislador, por meio de leis restritivas, quanto o Judiciário, ao resolver conflitos em casos concretos, podem impor restrições.

Essas restrições devem sempre obedecer aos princípios da proporcionalidade e da razoabilidade. Algumas Constituições estabelecem a necessidade de preservar o núcleo essencial dos direitos como limite às restrições, conhecido na doutrina alemã como "limite dos limites". Embora a Constituição brasileira não traga uma previsão expressa sobre esse aspecto, entende-se que, se a restrição comprometer a essência do direito, ele deixaria de ser protegido. [13]

Assim, é natural e ocorre de forma rotineira a análise dos choques entres os direitos fundamentais, sejam eles apresentados por meio de regras, ou por meio de princípios.

12 MENDES, Gilmar F.; BRANCO, Paulo Gustavo G. SÉRIE IDP - CURSO DE DIREITO CONSTITUCIONAL. 16. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2021. E-book. p. 82. ISBN 9786555593952. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555593952/. Acesso em: 20 jan. 2025. p. 82.

13 BARROSO, Luís R. Curso de Direito Constitucional Contemporâneo - 12ª Edição 2024. 12. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.XIV. ISBN 9788553621132. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553621132/. Acesso em: 17 jul. 2025. p. 466

Nas situações de choques propriamente ditos, no caso de conflitos entre regras, temos, como aponta Alexy[14], a possibilidade de criar uma cláusula de exceção para evitar os conflitos, porém, existindo, uma regra deve preponderar sobre a outra, sendo retirada do ordenamento a que cedeu. Existem no ordenamento, algumas previsões sobre a prevalências de regras que seriam lex posterior derogat legi priori e lex specialis derogat legi generali.

Diversamente, quando existem as colisões entre os princípios, um deve ceder em razão do outros, mas no caso o princípio não será declarado inválido, ele permanecerá no ordenamento jurídico, porém de forma pontual deve ser afastado ao caso concreto.

As regras como bem apontado seguem a diretriz do tudo ou nada, ou seja, é aplicada ou não é. A regra que cederá no conflito será invalidada.

Exemplo de interessante apresentação, é o caso do conflito de regras existente entre a previsão do parágrafo único no citado artigo 186, do CPP que prevê "O silêncio, que não importará em confissão, não poderá ser interpretado em prejuízo da defesa" e a não revogação expressa da segunda parte do artigo 198, do mesmo diploma, que dispõe: "mas poderá constituir elemento para a formação do convencimento do juiz" surge uma incompatibilidade total entre as regras, que necessita de uma solução. No exemplo citado, está declarada a invalidade da referida segunda parte do art. 198 não só pela regra "lex posterior derogat legi priori", uma vez que a norma referente a previsão do art; 186, do CPP, entrou em vigor em momento posterior.

Contudo, apesar da previsão supra, que soluciona o conflito entre regras, destaca-se o conceito, que vai ser aproximar da técnica da ponderação, é a da "derrotabilidade das regras" que foi introduzido por Herbert L. A. Hart em seu artigo "The Ascription of Responsibility and Rights", publicado em 1948[15]. Aqui, Hart discute a possibilidade de afastar a aplicação de uma regra jurídica em casos concretos específicos, sem invalidá-la, especialmente quando surgem exceções não previstas originalmente. Indo assim de encontro com a previsão de Alexy.

Diversamente e próximo do conceito da derrotabilidade, é a solução quando existe uma colisão entre princípios. Nestes casos, devemos utilizar a técnica da ponderação, do sopesamento, e o princípio da proporcionalidade, que se divide em necessidade, adequação e proporcionalidade em sentido estrito.

A ponderação e o sopesamento são técnicas jurídicas utilizadas para resolver conflitos entre princípios ou direitos fundamentais que colidem em casos concretos. Esses métodos buscam harmonizar os interesses apresentados, determinando qual direito deve prevalecer em determinada situação, e diversamente do que ocorre no conflito entre regras, não se invalida o direito que cede.

Segundo Robert Alexy, como já apontado supra, os princípios são normas que ordenam que algo seja realizado na maior medida possível, dentro das possibilidades jurídicas e fáticas existentes. Eles são considerados mandamentos de otimização, caracterizados por poderem ser satisfeitos em graus variados. Já as regras são normas que são sempre ou satisfeitas ou não satisfeitas; se uma regra é válida, deve-se fazer exatamente o que ela exige, nem mais, nem menos.[16]

O conceito de ponderação e sopesamento, conforme apresentado por Robert Alexy em sua obra Teoria dos Direitos Fundamentais, fundamenta-se na necessidade de resolver colisões entre direitos fundamentais de forma racional e controlável. Robert Alexy[17] defende que os princípios jurídicos são mandamentos de otimização que devem ser aplicados na máxima medida possível, levando em

14 ALEXY, Robert. Teoria dos Direitos Fundamentais. Tradução: Virgílio Afonso da Silva, São Paulo: Malheiros Editores, 2008. p. 84.

15 GAVIÃO FILHO, Anizio Pires; PREVEDELLO, Alexandre. A noção de derrotabilidade para Herbert L. A. Hart. Revista Direito GV, São Paulo, v. 15, n. 1, jan./abr. 2019, e 1907. DOI: 10.1590/23176172201907

16 ALEXY, Robert. Teoria dos Direitos Fundamentais. Tradução: Virgílio Afonso da Silva, São Paulo: Malheiros Editores, 2008. p. 86.

17 Ibidem, p. 87.

consideração as possibilidades jurídicas e fáticas existentes.

A ponderação, segundo o autor, consiste em um processo de análise que considera diferentes normas em conflito, atribuindo-lhes pesos de acordo com sua relevância no caso concreto. Esse procedimento permite uma aplicação mais flexível do Direito, ao contrário das regras, que exigem cumprimento absoluto.

Já o sopesamento refere-se à atribuição de valores às normas em disputa, determinando qual delas deve prevalecer em determinada situação, sem que a outra seja invalidada. Esse método é essencial para garantir a harmonia e a aplicabilidade dos direitos fundamentais, respeitando o princípio da unidade da Constituição.

O princípio da proporcionalidade, também tratado por Robert Alexy[18], estrutura-se em três elementos: adequação, necessidade e proporcionalidade em sentido estrito. Esses critérios asseguram que qualquer restrição a um direito fundamental seja justificada de maneira racional e equilibrada, garantindo que a medida adotada seja a menos restritiva possível para alcançar um fim legítimo.

Em suma, a ponderação, ou sopesamento e o princípio da proporcionalidade formam a base da teoria dos direitos fundamentais, permitindo uma aplicação jurídica equilibrada diante de conflitos normativos.

Sobre a técnica da ponderação SARLET, Ingo; MARINONI, Luiz G, apresentam:

> A técnica da ponderação (aqui não se fará sequer a tentativa de distinção em relação a outros termos de uso corrente, como a hierarquização, o sopesamento, entre outras), tanto no âmbito do direito público quanto na seara do direito privado, a despeito das toneladas de papel e dos verdadeiros oceanos de tinta gastos com o tema, não chega a apresentar maiores novidades, visto que, com o passar do tempo, consolidou sua posição como instrumento apto a determinar a solução juridicamente correta em cada caso, com destaque para a solução dos conflitos entre direitos e princípios fundamentais, embora não se aplique exclusivamente nesta esfera. Isso não afasta, contudo, a necessidade de serem encontradas vias por meio das quais sejam mitigados ou evitados os perigos e excessos que tradicionalmente são imputados à ponderação,1230 com o intuito de lhe conferir suporte racional e disciplinado, renunciando, todavia, à sua redução a uma fórmula matemática, esta, sim, seguramente condenada ao fracasso.1231 Assim, a despeito da existência de uma série de teorizações a respeito dos meios de controle da utilização não abusiva da própria proporcionalidade e da razoabilidade, assim como dos princípios em geral, não é aqui que tais questões serão desenvolvidas.[19]

A ponderação, como aponta o Ministro Barroso[20], surgiu para determinar a norma mais adequada ao caso concreto com base em relevância e pertinência. Exige para sua aplicação três fases, quais sejam, identificação das normas, fatos e suas aplicações normativas e por fim atribui-se pesos aos direitos fundamentais em jogo, decidindo qual norma preponderar.

A técnica da ponderação tem sido largamente utilizada pelos Supremo Tribunal Federal do Brasil, uma vez que como guardião da constituição, costumeiramente é acionado diante da presença de colisões de direitos individuais e coletivos em colisão.

Exemplo prático: A jurisprudência brasileira frequentemente utiliza a ponderação para resolver conflitos entre princípios constitucionais, como no caso da "Lei do Mosquito", onde a saúde pública prevaleceu sobre a inviolabilidade domiciliar.

18 Ibidem, p.88.

19 SARLET, Ingo; MARINONI, Luiz G.; MITIDIERO, Daniel. Curso de Direito Constitucional - 13ª Edição 2024. 13. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.[Inserir número da página]. ISBN 9788553621163. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553621163/. Acesso em: 20 jan. 2025. p. 340.

20 BARROSO, Luís R. Curso de Direito Constitucional Contemporâneo - 13ª Edição 2025. 12. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.XIV. ISBN 9788553621132. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553621132/. Acesso em: 17 jul. 2025. p. 381.

Aponta-se também um exemplo extraído por Flávio Martins[21];

> Exemplo importante foi julgado pelo STF, no ARE 652.777 (de 23-4-2015, relatado pelo Min. Teori Zavascki). Trata-se do conflito entre princípios constitucionais decorrente da publicação em sítio eletrônico mantido pela Administração Pública do nome dos servidores e dos valores correspondentes dos seus vencimentos e vantagens pecuniárias. Afirmou-se, no caso, o conflito entre dois princípios constitucionais: a intimidade dos servidores públicos (art. 5º, X, CF) e o direito à informação (art. 5º, XIV, CF). A solução desse conflito não é feita abstratamente, aprioristicamente. Não é possível responder, abstratamente, qual princípio é mais importante: intimidade ou informação. É necessária a análise do caso concreto. Nesse caso, o STF decidiu que o direito público à informação prevalece sobre o direito à intimidade dos servidores públicos.

Assim, como apresentado, a ponderação é a técnica para equilibrar princípios em colisão considerando o contexto do caso concreto, devendo exigir do intérprete concessões recíprocas entre valores, preservando a máxima efetividade.

Já na aplicação do Princípio da Proporcionalidade destaca que quando atestado o conflito, deve-se solucionar através de três critérios, que devem ser utilizados nessa ordem: 1) adequação, ou seja, o meio utilizado atinge o fim almejado; 2) necessidade, há alternativa menos lesiva ao direito atingido; e 3) proporcionalidade em sentido estrito, o benefício supera o prejuízo.[22]

Por fim, importante a colisão de direitos fundamentais, apresentada pela Lei do Abate, regulamentada pela Lei nº 9.614/1998, que autoriza a destruição de aeronaves que invadam o espaço aéreo brasileiro de maneira irregular, quando forem consideradas uma ameaça à segurança nacional. A preponderância da Lei do Abate em detrimento da vida é um tema que demanda uma análise baseada na ponderação de princípios, com vistas à proporcionalidade e razoabilidade. Embora a segurança pública seja um valor fundamental, o direito à vida deve ser protegido ao máximo, sendo a aplicação dessa norma sempre vista como um último recurso, respeitando os limites constitucionais e internacionais.

21 MARTINS, Flávio. Curso de direito constitucional. São Paulo: SRV Editora LTDA, 2024. E-book. ISBN 9788553621187. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553621187/. Acesso em: 23 jul. 2024. p. 279.

22 BULOS, Uadi L. Curso de direito constitucional. 16. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023. E-book. p.583. ISBN 9786553624818. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786553624818/. Acesso em: 05 ago. 2025. p.583.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu concluir que os direitos fundamentais não possuem caráter absoluto, podendo ser relativizados diante de interesses coletivos ou em face de outros direitos igualmente protegidos pela Constituição. Diante da possibilidade de colisão entre normas constitucionais, foram analisadas as principais técnicas de solução de conflitos, amplamente reconhecidas pela doutrina e adotadas pela jurisprudência pátria.

Destacou-se, nesse contexto, o papel central da ponderação de interesses e da proporcionalidade como instrumentos interpretativos imprescindíveis à resolução de tensões normativas entre direitos fundamentais. Essas ferramentas conferem ao intérprete constitucional parâmetros objetivos para a tomada de decisões juridicamente equilibradas e socialmente justas.

Em especial, o princípio da proporcionalidade, estruturado em três subprincípios, adequação, necessidade e proporcionalidade em sentido estrito, foi evidenciado como um critério fundamental para o controle da constitucionalidade de normas que impõem restrições a direitos fundamentais, garantindo que tais limitações não extrapolam os limites do razoável e do necessário em um Estado Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais.** Tradução: Virgílio Afonso da Silva, São Paulo: Malheiros Editores, 2008.

BARROSO, Luís Roberto. **Interpretação e Aplicação da Constituição,** 6a Edição, São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

_____. **Curso de direito constitucional contemporâneo.** Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2024. E-book. ISBN 9788553621132. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553621132/. Acesso em: 04 ago. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em 27 julho 2024.

BULOS, Uadi L. **Curso de direito constitucional**. 16. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023. E-book. p.583. ISBN 9786553624818. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786553624818/. Acesso em: 05 ago. 2025.

GAVIÃO FILHO, Anizio Pires; PREVEDELLO, Alexandre. **A noção de derrotabilidade para Herbert L. A. Hart.** Revista Direito GV, São Paulo, v. 15, n. 1, jan./abr. 2019, e 1907. DOI: 10.1590/23176172201907.

MARTINS, Flávio. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: SRV Editora LTDA, 2024. E-book. ISBN 9788553621187. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553621187/. Acesso em: 23 jul. 2024.

MENDES, Gilmar F.; BRANCO, Paulo Gustavo G. SÉRIE IDP – **Curso de Direito Constitucional.** 16. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2021. E-book. p.82. ISBN 9786555593952. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555593952/. Acesso em: 20 jan. 2025.

MITIDIERO, Daniel F.; MARINONI, Luiz Guilherme B.; SARLET, Ingo W. **Curso de direito constitucional.** São Paulo: SRV Editora LTDA, 2023. E-book. ISBN 9786553624771. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786553624771/. Acesso em: 23 jul. 2024.

SARLET, Ingo Wolfgang. MARINONI, Luiz Guilherme. MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional,** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012, p. 1116- 1118.

SILVA, Virgílio Afonso da. **Direitos fundamentais: conteúdo essencial, restrições e eficácia.** São Paulo: Malheiros, 2009.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4277. Relator: Ayres Britto**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.stf.jus.br. Acesso em: 4 ago. 2024.

_____. **Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão nº 26 e Mandado de Injunção nº 4733.** Relator: Celso de Mello. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://www.stf.jus.br. Acesso em 20 jul 2024.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2023. E-book. ISBN 9786555599619. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555599619/. Acesso em: 20 jul. 2024.

TAVARES, André R. **Curso de Direito Constitucional** - 22ª Edição 2024. 22. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2024. E-book. p.191. ISBN 9788553621248. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553621248/. Acesso em: 20 jan. 2025.

DESCRIMINALIZAÇÃO DO ABORTO E DIREITOS HUMANOS

DANIELA VEIGA RODRIGUES

Graduada em Formação Ciências Sociais – IBRA, 2023; Pós graduação em Direitos Humanos e Segurança Pública– IBRA, 2023.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O presente estudo busca discutir acerca do impacto e ineficácia da criminalização do abordo nos direitos humanos femininos, através de uma análise legislativa e cultural. Neste aspecto serão analisados os mecanismos punitivos e de proibição do aborto, assim como as hipóteses de exclusão da ilicitude, questionando a necessidade da proibição no ordenamento jurídico brasileiro em face da violação dos direitos humanos femininos. Ainda há inúmeras polêmicas com relação ao tratamento jurídico dado a questão do aborto, visto que as divergências são profundas e não circunscrevem aos argumentos jurídicos, de saúde pública ou morais, envolvendo também crenças religiosas. Eventos e acontecimentos históricos, alavancados por lutas das mulheres ao redor do mundo, dando espaço para o respeito e o reconhecimento da dignidade humana, considera-se a liberdade ao corpo como um direito humano fundamental. O presente estudo possui cunho bibliográfico com pesquisa em livros, artigos, revistas e sites.

Palavras-chave: Aborto; Descriminalização; Direitos Humanos; Feminino.

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca analisar o contexto jurídico do conflito de direitos humanos quanto a criminalização do aborto sob a perspectiva do direito comparado, com a finalidade de estabelecer um parâmetro com a legislação nacional, e com isso, verificar a efetividade e a necessidade da tutela penal na proteção dos bens jurídicos.

O Código Penal brasileiro, em seus artigos 124 e 126, opta pela criminalização do aborto provocado sob o fundamento da tutela do direito fundamental à vida do feto, entretanto, a tipicidade da conduta não afasta a sua prática, visto que trata-se de um problemas social, geralmente vinculado à desigualdade.

Dessa forma, é de suma importância discutir, de um lado a necessidade da tipificação do aborto provocado na proteção da vida humana, e de outro, o direito ao aborto como uma garantia efetiva dos direitos das mulheres, visto que a proibição do aborto acaba favorecendo a violação, pois as mulheres em especial as pobres, acabam realizando o aborto inseguro, se sujeitando às penalidades decorrentes da tipificação legal e à injustiças oriundas do próprio procedimento, como o risco de morte, as sequelas físicas e psicológicas.

Muito embora esse tema seja amplamente discutido juridicamente, está ainda distante de ser pacificado, tendo em vista que trata-se de uma questão permeada de subjetividade, que geralmente, é preenchida por ideias políticas, religiosas, morais e culturais. Existem argumentos favoráveis e desfavoráveis quanto à criminalização, circunstâncias que impedem o avanço do trabalho legislativo sobre a matéria e que impõe o ativismo judicial.

Existem ainda inúmeras polêmicas com relação ao tratamento jurídico dado à questão do abordo, visto que as divergências são profundas e não se circunscrevem aos argumentos jurídicos, morais ou de saúde pública, como mencionado anteriormente envolvendo também crenças religiosas.

Acontecimentos históricos marcados pelas lutas femininas ao redor do mundo, acabaram dando espaço para que o respeito e o reconhecimento da dignidade humana considerasse a liberdade ao corpo como um direito humano fundamental.

A dignidade é o principal fundamento pelo qual devem ser garantidos todos os direitos a um ser humano, o mesmo é fundamento da República, e possui o status de fundamento também na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Todos os direitos devem ser interpretados e limitados nessa direção, a mulher ser dotada de direitos, deve ter sua dignidade preservada.

O procedimento adotado é o de pesquisa bibliográfica com realização de consultas em artigos científicos, livros, legislações e demais documentos pertinentes, buscando a resolução da problemática apresentada.

DESCRIMINALIZAÇÃO DO ABORTO E DIREITOS HUMANOS

No decorrer da história, o aborto foi criminalizado e descriminalizado, a discussão em torno da descriminalização do aborto no Brasil é um assunto controverso, que reúne opiniões tanto contra como a favor, que acabam resultando em discursos inflamados de ambas as partes, sendo assim é preciso que esclareça-se o máximo possível as questões relacionadas à legalização do aborto voluntário, para que se possa encontrar um ponto equânime, justo para todos.

O aborto no Brasil é criminalizado por meio do Código Penal, tipificado em seus artigos 124 e 126, os quais preveem pena de até três anos para a mulher que interromper a gravidez voluntariamente em casos distintos dos permitidos pela lei, todavia pode-se ver que as mulheres continuam a abortar independentemente da previsão de penalização, o que muitas vezes as levam a morte, mulheres de condições socioeconômicas mais precárias, devido as condições insalubres na qual são submetidas para tanto.

A possibilidade de interromper a gestação faz parte dos direitos fundamentais femininos, em decorrência dos direitos à saúde, liberdade, autonomia e vida, interpretados pelo fundamento da dignidade da pessoa humana, o que acaba possibilitando às mulheres a busca por uma existência digna.

Ainda acerca dos direitos humanos à consciência, autonomia, liberdade, e vida permitem à mulher decidir o que melhor lhe convém, e o que mais lhe traz dignidade. Já no âmbito dos direitos humanos, os direitos reprodutivos e sexuais da mulher conferem às mesmas o poder de escolher com quem, como, quando e se realmente querem se reproduzir, decisão particular de cada uma, que jamais pode ser forçada.

É importante que o Estado aja para que as escolhas das mulheres sejam respeitadas, quaisquer que sejam, atendendo assim tanto à gestante que quer prosseguir com a gestação, como aquela que quer interrompê-la.

Devido ao fato de violar os direitos fundamentais das mulheres, a criminalização do aborto torna-se incompatível com a Constituição Federal, a qual é a lei máxima do nosso país. Por ser inconstitucional, a descriminalização faz-se necessária, para que os direitos fundamentais femininos sejam exercidos em plenitude. Nesse sentido, a obrigação do Governo Estatal é de amparar as mulheres em suas decisões, bem como, proporcionar meios de evitar uma gravidez indesejada.

A busca pela extinção da prática do aborto voluntário através de sua criminalização provou-se ineficaz, pois além de suprimir direitos fundamentais e humanos, os quais são essenciais a todos, acaba criando um ambiente de insegurança e desigualdade no país. Efetivar as garantias constitucionais deve sempre ser o principal objetivo de toda lei no Brasil, fazendo-se necessárias políticas públicas que as assegurem.

Na oferta de educação sexual, distribuir métodos anticoncepcionais de maneira gratuita, e amparo tanto para aquelas que querem prosseguir com a gestação, tanto para as que desejam interrompê-la, o Brasil proporciona um grau de igualdade imenso, visto que permite equiparação de oportunidade e tutela de direito entre mulheres pobres, sem acesso à informação e mulheres instruídas e com melhores condições financeiras.

Cabe mencionar que criminalizar o aborto não passa de uma medida paliativa, a qual pune o resultado, mas que não sana sua causa. As mulheres optam pelo aborto por vários motivos e para reduzir a quantidade de interrupções voluntárias de gestações, é necessário agir nas causas que geram a gravidez não planejada, as quais são a desinformação, contraceptivos e o conhecimento das formas corretas de utilizá-lo, desamparo psicológico e ausência de apoio à mulher, através da assistência social.

Conforme Ferraz (2018), no lugar da criminalização, é necessário pensar em políticas públicas que consigam reduzir as taxas de abortos, através da educação para a prevenção de gravidezes indesejadas, sendo assim o foco da discussão deveria ser em políticas que empoderem as mulheres não somente em relação ao direito de decidir a respeito de seus corpos, mas para obter informação, ter aspirações, e melhorar sua educação e renda.

Através da observação desses pontos, políticas públicas frente ao aborto tratam-se

das diretrizes do Estado, cujo intuito é de reduzir o número de mulheres que morrem ou sofrem sequelas devido aos abortos clandestinos, e trazer igualdade ao gênero feminino. É preciso que o governo ofereça as mulheres menos privilegiadas a possibilidade de evitar a gravidez indesejada, e caso não ocorra, de ter condições de criar o filho com dignidade, ou realizar um aborto de forma segura, respeitando o que a gestante optar.

É importante desmistificar a ideia de que a descriminalização do aborto incentiva as mulheres a abortar e que essa prática tornaria-se um dos métodos contraceptivos. A descriminalização do aborto irá permitir que as mulheres que procuram os métodos clandestinos busquem o serviço de saúde pública, o que irá fazer com que sejam orientadas da forma correta por profissionais qualificados, podendo contar ainda com apoio psicológico. A partir daí serão evitadas muitas mortes ou lesões de toda a gravidade de mulheres que passam pelo procedimento insalubre, além disso é importante ressaltar que ao deixar de tipificar o aborto voluntário como crime incentiva o debate acerca do assunto, o que contribui para pesquisa e avanços científicos relacionados ao tema e permite que este torne-se ainda mais seguro.

Cabe salientar que o país tem o dever de promover a igualdade entre todos, e a negação ao aborto voluntário é um fator que causa múltipla disparidade, tanto de gênero, visto que as mulheres tem sua liberdade e autonomia mais restritas que os homens, tanto socioeconômicas e raciais entre as próprias mulheres, tendo em vista que as mulheres brancas e de classes sociais mais altas são sofrem com a necessidade do poder público para abortar, pois tem acesso à clínicas particulares de alto custo e maior segurança.

O aborto pode ser dividido em aborto espontâneo que é a interrupção estacional que ocorre sem quaisquer interferências externas e não intencional, geralmente vinculado a doenças da gestante, má formação genética do embrião, ou um trauma psíquico ou físico, e o aborto provocado, denominado também como aborto induzido ou voluntário, onde a interrupção gestacional acontece com a interferência intencional e externa, podendo ser induzido pela gestante ou por terceiros.

Diferente do aborto espontâneo que acaba gerando empatia social, o aborto provocado envolve questões complexas vinculadas a ideologias religiosas, culturais, políticas, econômicas e sociais as quais aumentam a tensão no debate, por se tratar de uma prática moralmente estigmatizada, inclusive em alguns países onde o aborto provocado é criminalizado.

Segundo Rebouças (2010), a partir de um ponto de vista histórico, a conduta nem sempre foi marcada pela censura e reprovação, pelo contrário na antiguidade a conduta era difundida em algumas civilizações, porém não era a autonomia ou os direitos da mulher, nem a proteção da vida do feto, ao contrário era com base na vontade patriarcal e os reflexos sucessórios decorrentes do nascimento dos herdeiros, no campo patrimonial e político.

Conforme Gitahy (2007), durante muitos séculos, as mulheres puderam vivenciar o cenário da invisibilidade social, onde eram desprovidas de humanidade, objetificadas e menosprezadas, com papéis predefinidos dentro de um modelo patriarcal, onde sua principal função era o cuidado com o lar, para elas serem consideradas respeitáveis e dignas, necessitavam exercer alguns atributos, que eram frutos de códigos de conduta implícitos culturalmente, e qualquer mulher que destoasse da função preestabelecida era considerada uma cortesã, uma mulher de vida fácil, hipótese a qual lhes retirava o direito ao respeito, proteção, justiça social e segurança.

Segundo Alves (2003), os direitos humanos possuem um caráter peculiar no direito e nas relações internacionais por diversas razões, em um primeiro lugar porque têm como sujeitos não os Estados, mas sim, o homem e a mulher na qualidade de decisões. Em segundo porque, pelo menos à primeira vista, a interação dos Governos nesta área não objetiva a proteção de interesses próprios. Em terceiro, pois o tratamento internacional da matéria modifica a noção habitual de soberania.

Quando a escolha da mulher é criminalizada no que refere-se a prosseguir ou não com a gestação, o direito vem contra a dignidade da mulher, tendo em vista que a priva de tomar uma decisão com seu próprio corpo e mente, ferindo assim o direito à

liberdade, visto que impede que a mulher decida sobre sua própria vida. Quando criminaliza-se uma escola, o legislador fere ao princípio da liberdade quando lhe tira essa opção, o que não ocorreria se esta fosse legalizada, levando-se em consideração, quem não é a favor não será obrigada a abortar, somente tirará da clandestinidade aquelas que têm essa opção. Sendo assim, é preciso focalizar os Direitos Humanos como um todo, e assegurar que as normas protetoras sejam aplicadas de forma uniforme.

Quando se trata de aborto doloso ou induzido, realizado pela própria gestante ou terceiro com ou sem seu consentimento, ocorre quando o final da gestação é feito por meio da ingestão de remédios ou da curetagem, um procedimento cirúrgico em que há a raspagem da parede uterina para a retirada do embrião ou feto.

Capez (2006), relata que a manobra abortiva, se o feto nascer com vida e em seguida vir a óbito fora o útero materno, em razão das lesões ocasionadas pelo agente, irá responder este último pelo crime de aborto consumado, visto que, embora o resultado morte tenha se produzido após o nascimento, a agressão foi dirigida contra a vida humana intrauterina, com a violação desse bem jurídico. A responsabilização por homicídio implicaria violar o princípio da responsabilidade subjetiva, visto que o dolo foi dirigido a realização dos elementares do aborto e não do homicídio.

Conforme o artigo 124 do Código Penal, acerca do auto aborto e do consentimento para abortar, o sujeito ativo é a gestante, portanto se trata de um crime próprio, visto que exige especial atributo do agente, sendo assim somente a gestante pode praticar. Por meio deste entendimento de que somente a gestante que pratica o auto aborto ou consentimento como mencionado ato pode ser sujeito ativo do delito, nesse sentido cumpre questionar sobre a atuação de eventual partícipe, questionando qual seria o enquadramento legal de sua conduta.

A prática do aborto está presente em todas as sociedades, sendo provocado ou natural, quanto ao aborto provocado o mesmo pode ocorrer devido a diversas situações, mas o fato é que o índice de abordo no mundo é muito alto, e devido a isso a descriminalização do mesmo é um tema que merece reflexão por parte de todo o ordenamento jurídico.

Mesmo sendo ainda a taxa de aborto no Brasil e no mundo muito alta, bem como a taxa de mortalidade de mulheres que submetem-se a abortos clandestinos, ainda é grande o número de pessoas contra a descriminalização do mesmo. Um dos maiores medos da sociedade quanto à possibilidade da descriminalização do aborto, refere-se a possíveis consequências que a legalização de tal prática pode vir a ter, especialmente em um país de dimensões continentais como o Brasil.

No entanto ao contrário do que muitos acreditam, quando analisa-se os países onde ocorreu a descriminalização do aborto, verifica-se que além da queda no número de mortes maternas, a prática do aborto também sofreu reduções, visto que na maioria desses países, a descriminalização do aborto veio acompanhada de políticas públicas voltadas para a assistência social das mulheres grávidas e educação sexual.

É evidente que o Brasil apresenta muitas falhas em seu sistema de saúde, principalmente o público, logo é difícil acreditar que haveria, na prática, um acompanhamento médico e social para as mulheres que decidem abortar, a fim de evitar a reincidência da prática.

Além de descriminalizar o aborto, é preciso a aplicação de políticas públicas, por meio de medidas socioeducativas, planejamento social e familiar, programas de saúde cuja finalidade seja conscientizar acerca do uso de métodos contraceptivos e evitar assim que o número de abortos continue a crescer.

Entretanto, não pode-se deixar que o medo de um problema governamental brasileiro continue a proibir uma prática que, devido ao fato de ser clandestina, acaba matando milhares de mulheres anualmente.

Não pode-se aceitar que um problema acabe gerando outro, visto que o aborto é uma questão de saúde pública, e as mulheres não podem ser penalizadas por resolverem fazê-lo, nem mesmo morrer por terem escolhido se submeter a abortos clandestinos.

A descriminalização do aborto pode vir a representar o respeito aos direitos fundamentais das mulheres,

e através do planejamento familiar que deve acompanhar essa descriminalização, a longo prazo, haveria menos famílias desestruturadas socialmente e economicamente no Brasil.

O reconhecimento dos direitos humanos é sedimentado por uma série de instrumentos legais e por um programa nacional de direitos humanos, que visam inserir os indivíduos na vida do Estado, efetivando, desta forma, o exercício de seus direitos individuais e sociais.

O direito penal criminaliza as condutas dolosas ou culposas que lesionam ou colocam em risco bens jurídicos protegidos. O direito à vida é um desses bens protegidos, protegendo à vida desde a fecundação, porque, mesmo não sendo caracterizado como pessoa, é reconhecido como sujeito de direito, antes de ser reconhecida a personalidade jurídica, que acontece somente através do nascimento com vida. Sendo assim, o direito reconhece e protege esse direito à vida durante toda sua formação.

Sinding (2017), ressalta que o aborto inseguro é atualmente um dos maiores causadores da mortalidade materna em todo o mundo, trata-se de uma tragédia humana a qual pode ser evitada e que acaba por revelar o fracasso dos governos nacionais e da comunidade internacional, em solucionar um tema de saúde pública o qual perpetua-se como uma das maiores injustiças sociais, separando as nações ricas das pobres.

A quantidade de abortos praticados no Brasil, apesar de sua criminalização, leva à morte mulheres trabalhadoras que se vêm sem opção diante de uma gravidez indesejada sem poder fazer uma interrupção de forma segura. Tal situação revela o fracasso estatal, pois, se por um lado, não admite a prática do aborto, por outro, não protege a vida da mulher que busca a clandestinidade para resolver seu "problema".

A questão é que, o Brasil sempre tem destaque quando se trata de exemplos negativos na questão dos direitos humanos, devido, principalmente, ao descumprimento de preceitos fundamentais inseridos tanto na Constituição Federal quanto nos Tratados internacionais em que o Brasil é signatário.

Então, o mais sensato, devido às situações abordadas, é que o aborto precisa ser descriminalizado no país, ou seja, não deve ser mais tratado como um caso de polícia, mas sim como um caso de saúde pública.

A análise da descriminalização do aborto sob a ótica dos direitos humanos revela a complexidade de um tema que transcende as fronteiras do discurso jurídico, alcançando dimensões éticas, sociais, políticas e de saúde pública.

Ao longo deste trabalho, demonstrou-se que a criminalização do aborto tem se mostrado ineficaz enquanto política de controle social e, ao mesmo tempo, responsável pela marginalização e pelo sofrimento de milhares de mulheres em todo o país.

A manutenção do aborto como crime, salvo em hipóteses extremamente restritas, afronta direitos fundamentais garantidos constitucionalmente, como o direito à vida, à liberdade, à saúde e à dignidade da pessoa humana.

É necessário destacar que a criminalização não tem impedido a prática do aborto, mas apenas contribuído para que ele ocorra de forma clandestina, insegura e desigual. Mulheres com maiores recursos financeiros têm acesso a procedimentos seguros, muitas vezes em clínicas particulares ou até mesmo fora do país.

Por outro lado, mulheres pobres, negras e periféricas, sem acesso aos mesmos meios, recorrem a práticas arriscadas, colocando em risco suas vidas e sendo frequentemente alvo da seletividade penal. Isso evidencia que a legislação atual sobre o aborto reforça desigualdades estruturais, aprofundando a exclusão social de grupos historicamente vulnerabilizados.

Sob a perspectiva dos direitos humanos, a autonomia reprodutiva é um dos pilares da emancipação feminina. Negar a uma mulher o direito de decidir sobre seu próprio corpo é violar sua liberdade individual e colocá-la em condição de subordinação.

O direito de não ser forçada a manter uma gestação indesejada, especialmente quando fruto de violência sexual, riscos à saúde ou ausência de condições mínimas para garantir o bem-estar da criança, deve ser respeitado como parte essencial do princípio da dignidade da pessoa humana. Além disso, a imposição da maternidade compulsória desconsidera a complexidade das realidades individuais e trata a mulher como mero instrumento biológico.

A legalização do aborto, portanto, não se trata da promoção de uma prática, mas do reconhecimento do direito à escolha, da oferta de um serviço de saúde seguro e da preservação da vida das mulheres.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) e diversos organismos internacionais já alertaram para a correlação direta entre a criminalização do aborto e o aumento das mortes maternas evitáveis. Assim, a descriminalização deve ser compreendida como uma medida de saúde pública, respaldada por evidências científicas e por princípios normativos de proteção à vida e à integridade física.

É fundamental considerar também o papel do Estado laico na formulação de políticas públicas. O debate sobre o aborto não pode ser pautado exclusivamente por dogmas religiosos ou morais, visto que vivemos em uma sociedade plural, regida por uma Constituição que garante a liberdade de crença, mas que também assegura que nenhum grupo imponha suas convicções particulares à totalidade da população. A interferência de valores religiosos no processo legislativo e judiciário compromete a neutralidade do Estado e a efetividade dos direitos fundamentais.

A experiência internacional mostra que a descriminalização do aborto, quando associada a políticas públicas de educação sexual, acesso a métodos contraceptivos e assistência social, resulta em uma significativa redução no número de abortos e na mortalidade materna.

Países como Uruguai, Portugal e Canadá legalizaram o aborto e observaram avanços importantes na proteção da saúde das mulheres e na promoção de igualdade de gênero. Esses exemplos demonstram que é possível adotar modelos mais humanizados e eficazes do que a punição penal.

No caso brasileiro, a decisão sobre a descriminalização do aborto ainda enfrenta barreiras políticas e culturais consideráveis. Entretanto, decisões recentes do Supremo Tribunal Federal (STF) têm sinalizado avanços importantes ao reconhecer que a criminalização em certas hipóteses pode violar direitos fundamentais.

A atuação do Poder Judiciário, aliada à mobilização da sociedade civil, tem sido essencial para manter o debate em pauta e pressionar por uma reforma legislativa coerente com os princípios democráticos e com as obrigações internacionais assumidas pelo Brasil em matéria de direitos humanos.

É imprescindível, no entanto, que qualquer mudança legislativa ou política seja acompanhada de medidas concretas de apoio às mulheres: acesso gratuito a serviços de saúde reprodutiva, acolhimento psicológico, combate à violência obstétrica, garantia de licença maternidade digna, entre outras.

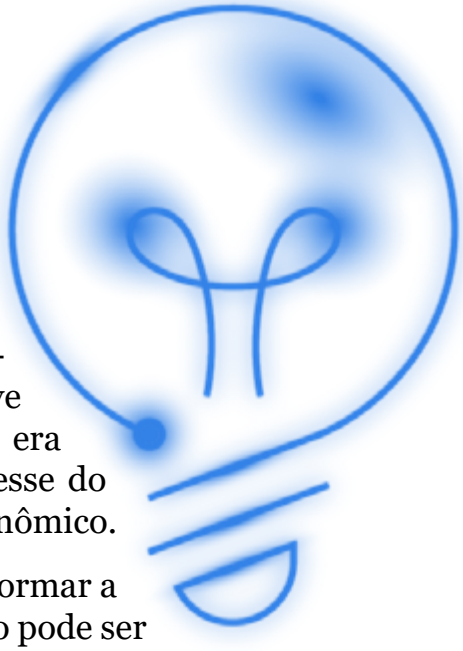
A descriminalização do aborto deve estar inserida em um projeto mais amplo de justiça reprodutiva, que reconheça o direito das mulheres de viver com dignidade, fazer escolhas informadas e receber suporte adequado do Estado.

Em síntese, a descriminalização do aborto representa um avanço civilizatório na consolidação dos direitos humanos no Brasil. Não se trata de uma questão meramente legal, mas de um compromisso ético com a vida, a saúde, a igualdade e a autonomia das mulheres. Ignorar essa realidade significa continuar reproduzindo um sistema que pune seletivamente, mata silenciosamente e perpetua desigualdades.

Assim, é urgente que o Estado brasileiro assuma sua responsabilidade e promova uma reforma legal que alinhe o ordenamento jurídico nacional com os princípios democráticos e com os valores universais dos direitos humanos.

Portanto, é possível concluir que a descriminalização do aborto, além de necessária, é uma medida de justiça social, saúde pública e garantia de cidadania. A construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática passa, necessariamente, pelo reconhecimento pleno dos direitos reprodutivos das mulheres, incluindo o direito de decidir sobre seu próprio corpo, sem medo, sem punição e com o amparo do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Quando se analisa os fundamentos de proibição do aborto pode-se encontrar históricos onde a conduta era permitida, inclusive incentivada, em algumas civilizações, entretanto, o viés não era baseado na vontade e na escolha da mulher, mas sim, no interesse do homem no exercício do poder político, patrimonial, familiar e econômico.

Dessa forma, a reforma do Código Penal é importante para conformar a norma com a realidade social, visto que o aborto é um fato que não pode ser escondido, nem tão pouco negligenciado, visto que trata-se de um problema de ordem social a qual condena milhares de mulheres a morte sumária e impede assim seu acesso a dignidade.

Nesse aspecto a descriminalização do aborto e a conduta sexual são ferramentas importantes para a efetivação das garantias fundamentais preconizadas na Constituição Federal de 1988, visto que permite o acesso a um rede de apoio e cuidado, tratamento médico especializado e informação.

Não pode-se reprimir o direito de uma vida devido uma que ainda não existe no mundo jurídico, pois o feto apenas detém uma expectativa de direito, contra direitos já consolidados da mulher, os quais são adquiridos ao nascer. O valor moral do feto cresce com o tempo da gestação, atingindo seu ápice ao nascer, mas a mulher já possui todos os seus direitos assegurados, que não podem ser desconsiderados.

Criminalizar o aborto acaba não impedindo que o mesmo ocorra, somente leva as mulheres que decidiram abortar a procurar outro meio de o fazer que não seja no atendimento público.

O que acontece é que as mulheres mais abastadas possuem condições para realizar o procedimento em clínicas mais seguras, as quais cobram valores que as mais pobres jamais conseguirão arcar.

Nesse aspecto cabe mencionar que punir o aborto voluntário encurrala as mulheres de condições financeiras inferiores a procurar maios mais baratos para realiza-lo, o que acaba resultando na quantia de mulheres que são hospitalizadas por um aborto mal procedido.

Claramente a criminalização do aborto estimula a desigualdade, pois as mulheres a margem da sociedade, mais desprotegidas são as que mais sofrem. Os índices de mulheres negras ou pardas, sem instrução, mostram que constituem a maioria sofredora com as consequências severas de abortos feitos de forma insalubre.

Quando buscam socorro em hospitais, possuem ainda tratamento diferenciado, sofrendo violências institucionais de diversas formas, mostrando que seus direitos são lesados sucessivamente, em consequência de uma lei ineficaz.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Augusto Lindgren. **Os direitos humanos como tema global.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

CAPEZ, Fernando (2017). **Curso de Direito Penal – Parte especial** – Vol. 2. 17ª ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

FERRAZ, Cláudio. **A descriminalização do aborto deve ser pensada como política pública, não discussão religiosa**. JORNAL NEXO LTDA. 09/08/2018. Disponível em https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2018/A-descriminaliza%C3%A7%C3%A3o-do-aborto-deve-ser-pensada-como-pol%C3%ADtica-p%C3%BAblica-n%C3%A3o-discuss%C3%A3o-religiosa. Acesso em: 29 Outubro 2023.

GITAHY, Raquel Rosan Christino; MATOS, Maureen Lessa. **A evolução dos direitos da mulher.** Colloquium humanarum, V. 4. n. 1, 2007, p. 74.

REBOUÇAS, Melina Séfora Souza. **O aborto provocado como uma possibilidade na existência da mulher: reflexões fenomenológico-existenciais.** 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010, p. 12.

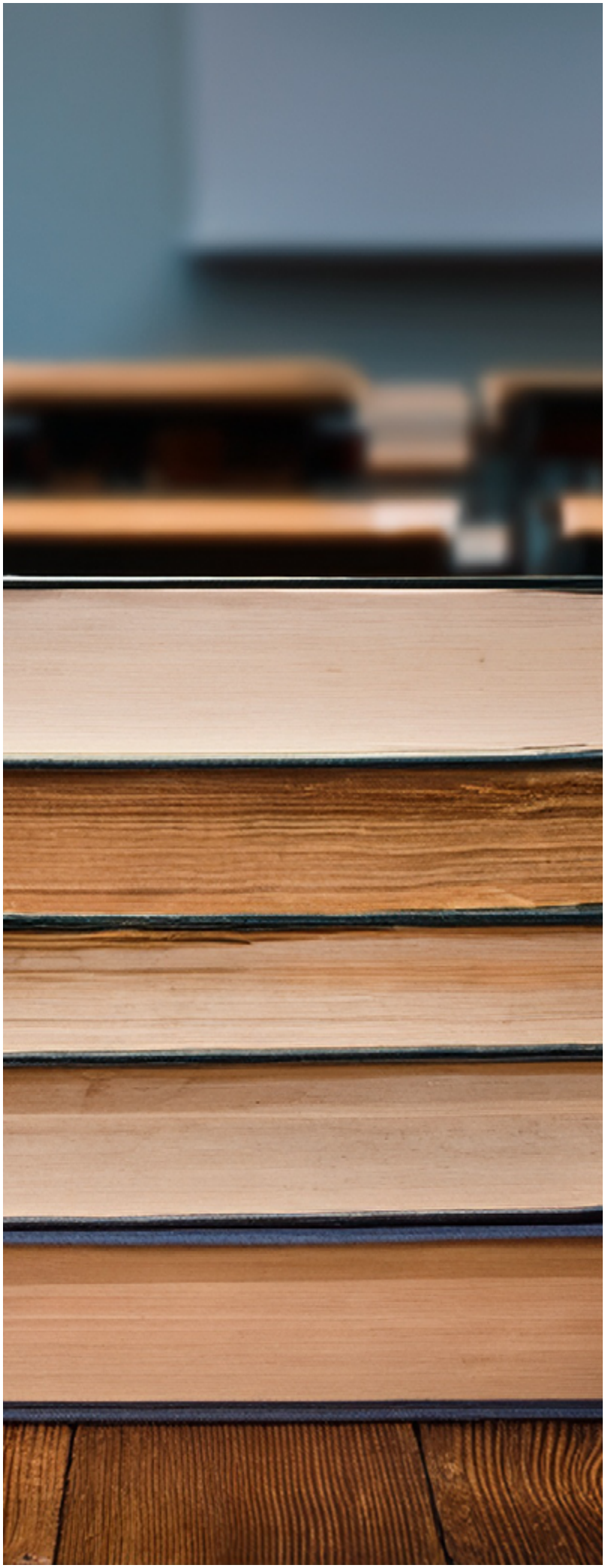
SINDING, Steven. **Abortos inseguros matam 70 mil mulheres por ano em todo o mundo, aponta relatório, 2017.** Disponível em https://tribunadonorte.com.br/internacional/abortos-inseguros-matam-70-mil-mulheres-a-cada-ano-no-mundo/. Acesso em 03 Novembro 2023.

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO: ABORDAGENS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

DARCI GONCALVES BARCELOS DOS SANTOS

Graduado em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho (2008); Especialista em Educação Infantil pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2017). Professora de Educação Infantil no CEI.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O presente trabalho visa explorar a importância do lúdico no processo de alfabetização infantil, destacando sua relevância no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A pesquisa busca oferecer uma visão abrangente sobre o tema, fundamentada em teorias e estudos científicos, evidenciando como o uso de práticas lúdicas pode transformar positivamente a educação infantil. O objetivo é contribuir para a compreensão e aprimoramento do ensino da leitura e escrita, enfatizando o lúdico como fator essencial para o sucesso da alfabetização. Acredita-se que esta investigação será relevante tanto para a comunidade acadêmica quanto para educadores, abrindo novas perspectivas para melhorar a qualidade da educação e formar leitores e escritores competentes e críticos.

Palavras-chave: Alfabetização; Lúdico; Abordagens; Ensino.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho terá como objetivo abordar de forma ampla e abrangente a fundamental importância do lúdico no processo de alfabetização de crianças, enfatizando sua relevância ímpar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, assim como a sua influência positiva e transformadora na educação infantil.

Será apresentada uma visão geral consistente e abrangente sobre o tema, ressaltando a abordagem teórica adotada ao longo da pesquisa e elaboração deste trabalho científico. Este estudo almeja contribuir de forma significativa para a compreensão e aprimoramento do ensino da leitura e escrita na infância, levando em consideração a importância do aspecto lúdico como fator primordial para o sucesso e eficácia do processo de alfabetização.

Através de um embasamento teórico sólido e baseado em pesquisas científicas relevantes, procuraremos explorar e evidenciar a influência positiva e transformadora do uso do lúdico na educação infantil, estimulando e potencializando as habilidades de leitura e escrita das crianças de forma prazerosa, motivadora e significativa.

Ao levar em consideração todas as questões mencionadas, acredita-se firmemente que este trabalho terá caráter relevante tanto para a comunidade acadêmica quanto para os profissionais da área da educação, abrindo novas perspectivas e possibilidades para aprimorar o ensino e aprendizagem da leitura e escrita no contexto escolar. Estamos convictos de que esta investigação será um importante marco no campo da alfabetização, contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças e auxiliando no processo de formação de leitores e escritores competentes, críticos e autoconfiantes.

DEFINIÇÃO DE LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA

Segundo Silva (2008), o termo "lúdico" refere-se ao uso de elementos lúdicos, como o jogo e a brincadeira, no contexto educacional. A importância do lúdico na alfabetização está relacionada à sua capacidade de tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso, promovendo maior engajamento e motivação por parte dos alunos, o que contribui para a construção de conhecimento de forma mais eficaz e significativa.

BENEFÍCIOS DO LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Pereira (2010) diz que os benefícios do lúdico no processo de alfabetização são inúmeros e podem ser amplamente aproveitados. Além de promover o desenvolvimento da linguagem, o lúdico oferece uma vasta estimulação da criatividade e imaginação, impulsionando a capacidade de pensar fora da caixa. Com isso, há um notável progresso no raciocínio lógico, que é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Outro ponto importante é a melhoria na concentração, que é uma habilidade fundamental para o aprendizado.

Através de atividades lúdicas, a criança aprende a focar sua atenção em tarefas específicas, o que resulta em um aumento da capacidade de concentração. Além disso, o lúdico também promove habilidades sociais, como a cooperação e a comunicação. Ao brincar e interagir com outros colegas, a criança aprende a compartilhar, respeitar o espaço do outro e se expressar de forma clara e eficiente. Dentre os benefícios do lúdico, também podemos destacar a contribuição para a construção de uma relação positiva com a leitura e a escrita.

Para Cunha (2015), ao introduzir elementos lúdicos no processo de alfabetização, a criança passa a associar a aprendizagem com momentos divertidos e prazerosos. Isso faz com que ela desenvolva um gosto pela leitura e pela escrita, tornando as atividades mais cativantes e interessantes. O lúdico proporciona uma experiência enriquecedora, permitindo que a criança explore diferentes abordagens e estratégias de aprendizagem, tornando o processo mais dinâmico e envolvente. Com todas essas vantagens, é visível que o lúdico desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização.

Ele não apenas estimula o desenvolvimento cognitivo da criança, mas também proporciona uma base sólida para que ela possa construir seu conhecimento de forma robusta e duradoura. Através do lúdico, a criança desenvolve habilidades essenciais, como a resolução de problemas, a criatividade, a comunicação e a cooperação. Essas habilidades são fundamentais não apenas para a alfabetização, mas também para o desenvolvimento integral da criança. Portanto, investir em atividades lúdicas na educação infantil é uma estratégia eficaz para tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa. O lúdico proporciona um ambiente de aprendizagem estimulante e divertido, permitindo que a criança explore o mundo ao seu redor de maneira ativa e participativa. Com o lúdico, a criança tem a oportunidade de experimentar diferentes situações, colocando em prática suas habilidades e conhecimentos adquiridos (CUNHA, 2015).

Pereira (2010) fala que assim, ela se torna protagonista do seu próprio aprendizado, construindo significado de forma autônoma e criativa. Ao integrar o lúdico no processo de alfabetização, os educadores podem proporcionar uma educação mais dinâmica e engajadora, despertando o interesse e a curiosidade das crianças. O lúdico é um recurso poderoso que possibilita a personalização do ensino, levando em consideração as características individuais de cada aluno. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais autêntica e relevante, fortalecendo os vínculos emocionais entre a criança e o conhecimento.

Para Cunha (2015), o lúdico no processo de alfabetização é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Ele promove habilidades cognitivas, sociais e emocionais, estimulando a curiosidade, a criatividade, o pensamento crítico e o prazer pela aprendizagem. Ao investir no lúdico, estamos proporcionando às crianças a oportunidade de crescer e se

desenvolver de forma plena, preparando-as para os desafios do mundo moderno.

É por meio do lúdico que elas constroem alicerces sólidos para a sua própria jornada de aprendizado, desenvolvendo competências que serão essenciais ao longo de toda a vida. O lúdico é uma ferramenta valiosa que impacta positivamente a formação dos indivíduos, oferecendo-lhes um caminho único e enriquecedor para a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. O lúdico no processo de alfabetização é, portanto, uma estratégia pedagógica de extrema relevância, capaz de potencializar os avanços no desenvolvimento educacional dos estudantes.

Segundo Silva (2008), por meio do uso de atividades lúdicas, os professores podem promover um ambiente de aprendizagem integrador, que atenda às necessidades específicas de cada aluno. Com isso, é possível estimular não apenas o interesse e a curiosidade pela leitura e escrita, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação integral do indivíduo. Através das brincadeiras e jogos, as crianças têm a oportunidade de aprender de maneira mais significativa, colocando em prática seus conhecimentos e habilidades.

Além disso, o lúdico contribui para o estabelecimento de relações de cooperação e respeito mútuo entre os alunos, fortalecendo o vínculo social e emocional no ambiente escolar. Através do lúdico, a criança é incentivada a explorar, experimentar e descobrir, construindo seu conhecimento de forma autônoma e prazerosa. Assim, o lúdico no contexto da alfabetização é uma poderosa ferramenta pedagógica que contribui para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para um futuro de sucesso acadêmico e pessoal.

ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

Para Bruner (1996) à medida que nos aprofundamos nas abordagens teóricas sobre o lúdico na alfabetização, percebemos que esta temática envolve não apenas a análise minuciosa e aprofundada com relação à compreensão das diferentes teorias que embasam o uso do lúdico como ferramenta pedagógica na educação, mas também a exploração ampla e detalhada das práticas e estratégias implementadas no contexto da aprendizagem da leitura e escrita.

Kishimoto (1999) diz que, é de extrema relevância é necessário examinar minuciosamente não apenas as contribuições de renomados teóricos, tais como Piaget, Vygotsky e outros estudiosos de renome internacional que se dedicaram a abordar com excelência e profundidade a importância do lúdico no processo de aprendizagem da leitura e escrita, mas também os estudos e pesquisas recentes que vem complementar e enriquecer esse campo de estudo. Esses teóricos fornecem um embasamento teórico sólido, que se constitui como base consistente é fundamental, para a integração de práticas lúdicas devidamente estruturadas e planejadas no âmbito do processo de alfabetização, permitindo assim uma formação mais completa e significativa para as crianças em seu percurso educacional.

Além disso, é importante destacar que essas práticas não devem ser vistas como simples jogos ou brincadeiras, mas sim como estratégias cuidadosamente selecionadas e desenvolvidas com o objetivo de potencializar o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e criativo dos alunos. Ao considerar e explorar todas essas perspectivas e aspectos relacionados ao lúdico na alfabetização, os educadores são capazes de oferecer aos seus alunos um ambiente educacional estimulante e propício para o desenvolvimento pleno de suas habilidades e competências.

Vygotsky (1998), ao proporcionar experiências lúdicas adequadas e contextualizadas, os educadores estão promovendo não apenas a aquisição de habilidades fundamentais de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento de capacidades essenciais para a vida em sociedade, como o trabalho em equipe, a resolução de problemas e a autonomia.

Para Freire (1996), o estudo e a aplicação do lúdico na alfabetização são fundamentais para uma educação de qualidade e significativa. Através do uso adequado dessas abordagens teóricas e práticas pedagógicas, é possível potencializar o processo de aprendizagem dos alunos, tornando-o mais envolvente, prazeroso e efetivo.

Dessa forma, a alfabetização se torna um processo dinâmico e significativo, contribuindo para a formação integral e o sucesso acadêmico de cada indivíduo. Compreender profundamente as diversas teorias do lúdico e realizar uma análise minuciosa das práticas implementadas no contexto da alfabetização é essencial para que os educadores possam oferecer uma educação completa e enriquecedora para as crianças em seu caminho rumo ao conhecimento.

Bruner (1996) diz que, através do embasamento sólido fornecido pelos renomados teóricos e das pesquisas recentes, é possível desenvolver estratégias pedagógicas adequadas que permitam o pleno desenvolvimento das habilidades cognitivas, sócio emocionais e criativas dos alunos. O lúdico na alfabetização vai além de simples jogos ou brincadeiras. É uma forma de abordagem cuidadosamente planejada e estruturada, com o intuito de enriquecer a educação e proporcionar uma formação completa e significativa para as crianças. Os educadores precisam considerar todas as perspectivas e aspectos relacionados a esse tema, buscando potencializar o processo de aprendizagem dos alunos e promover seu progresso educacional.

Para Vygotsky (1998), ao oferecer um ambiente educacional estimulante e propício ao desenvolvimento das habilidades e competências, os educadores possibilitam que os alunos adquiram habilidades fundamentais de leitura e escrita, além de importantes capacidades sociais, como o trabalho em equipe, a resolução de problemas e a autonomia. Logo, é crucial destacar a importância do estudo e aplicação do lúdico na alfabetização, uma vez que isso contribui para uma educação de qualidade e significativa. Usando as abordagens teóricas e práticas pedagógicas adequadas, é possível melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, tornando-o envolvente, prazeroso e eficaz.

Freire (1996) cita que, a alfabetização se torna um processo dinâmico e de grande relevância, proporcionando aos alunos uma formação integral e ajudando-os a ter sucesso em suas carreiras acadêmicas. Por meio do aprofundamento nas teorias existentes e da adoção de práticas adequadas, os educadores podem oferecer um ambiente estimulante para o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais completa e significativa.

O estudo e a prática do lúdico na alfabetização são fundamentais para uma educação de qualidade. Através de abordagens teóricas embasadas e práticas pedagógicas bem planejadas, é possível proporcionar um processo de aprendizagem mais envolvente, agradável e efetivo para os alunos.

Desse modo, a alfabetização se torna um processo dinâmico e de grande importância, contribuindo para a formação integral e o sucesso acadêmico de cada indivíduo. É através da compreensão profunda das diversas teorias do lúdico e da implementação das práticas adequadas que os educadores são capazes de oferecer uma educação enriquecedora e completa para as crianças ao longo de sua jornada educacional.

CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET, VYGOTSKY E OUTROS TEÓRICOS

Kozulin (2003) diz que as pesquisas e contribuições teóricas realizadas por Piaget, Vygotsky e outros eminentes estudiosos são de suma importância para a compreensão ampla e profunda do valor que o elemento lúdico desempenha no contexto da alfabetização.

Piaget, em sua abordagem, embasou de maneira sólida a relevância do jogo simbólico no processo de construção do conhecimento, proporcionando uma base teórica sólida para se compreender a importância e os benefícios desse tipo de atividade na educação infantil.

Por sua vez, Vygotsky trouxe para o debate o papel central do brincar como uma atividade social e cultural, ressaltando a sua capacidade de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, assim como a formação de uma consciência coletiva dentro do contexto educacional. Contudo, é crucial ressaltar que além desses teóricos consagrados, outros estudiosos altamente relevantes também agregaram contribuições fundamentais para a compreensão plena da dimensão do lúdico como um recurso pedagógico imprescindível no processo de alfabetização.

Fernandes (2023) diz que dentre esses estudiosos, destacam-se nomes como Wallon, que trouxe à tona a questão dos afetos e das emoções envolvidos no processo de aprendizagem, fortalecendo ainda mais a importância do lúdico como um meio de expressão e desenvolvimento integral da criança. Além disso, Dewey, em sua perspectiva pragmática, salientou os benefícios da experiência lúdica como uma forma de aprendizado autêntico e significativo, destacando sua relevância na consolidação dos conceitos e no estímulo à criatividade.

Outros estudiosos, como Ferreiro e Freinet, também ofereceram contribuições essenciais para a compreensão do lúdico como um recurso pedagógico na alfabetização. Ferreiro, por exemplo, trouxe à tona a importância do erro como uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento cognitivo, enfatizando a necessidade de proporcionar um ambiente lúdico e acolhedor para que os alunos se sintam seguros para explorar e experimentar. Já Freinet, por sua vez, valorizou a interação entre os alunos e a relação entre educação e vida, ressaltando a necessidade de atividades lúdicas que estimulem a criatividade e a autonomia dos estudantes.

Fernandes (2023) cita que, as contribuições de Piaget, Vygotsky e demais teóricos são de extrema relevância para a compreensão do lúdico na alfabetização, porém é indispensável considerar também as perspectivas e contribuições de outros estudiosos que fornecem subsídios fundamentais para a valorização desse recurso pedagógico na formação integral das crianças e no estabelecimento de uma educação verdadeiramente significativa e transformadora (FERNANDES, 2023)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS NA ALFABETIZAÇÃO

Segundo Silveira (2022) as práticas pedagógicas lúdicas na alfabetização visam promover um ambiente de aprendizado mais dinâmico e atrativo para as crianças em processo de alfabetização. Por meio do uso de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, os educadores conseguem estimular o interesse, a participação e a concentração dos alunos, tornando o processo de aprendizado mais eficaz, prazeroso e significativo.

Além disso, o caráter lúdico das práticas pedagógicas desperta a curiosidade e a criatividade das crianças, permitindo que elas explorem diferentes formas de aprender e expressem suas ideias de maneira livre. Com isso, o ensino se torna mais contextualizado e personalizado, levando em consideração as necessidades individuais e os interesses dos alunos.

Para Neto (2023), as práticas pedagógicas lúdicas na alfabetização se revelam uma estratégia eficiente para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita, contribuindo para a formação de leitores e escritores autônomos, críticos e reflexivos. Ademais, é importante ressaltar que essas estratégias proporcionam um ambiente de aprendizagem acolhedor e seguro, no qual os alunos se sentem motivados a explorar suas habilidades e descobrir o prazer do conhecimento. Além disso, as atividades lúdicas permitem que as crianças aprendam de forma autônoma, experimentando e investigando os diferentes desafios propostos pelo educador.

Segundo Pinto (2021) em relação aos jogos, vale destacar que eles podem abranger uma ampla gama de atividades, desde jogos de tabuleiro até atividades ao ar livre. Os jogos de tabuleiro, por exemplo, podem auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, enquanto as brincadeiras

ao ar livre contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora e da socialização. Além disso, é possível usar recursos digitais, como aplicativos educativos e jogos virtuais, que combinam interação e aprendizado de forma divertida e estimulante.

Oliveira (2020) diz que outra vantagem das práticas pedagógicas lúdicas é que elas permitem a adaptação das atividades de acordo com o nível de aprendizado de cada aluno. Os educadores podem desenvolver atividades diferenciadas, com maior ou menor grau de complexidade, de acordo com as habilidades e necessidades de cada estudante. Isso possibilita um acompanhamento personalizado, no qual os alunos são desafiados de acordo com seu potencial, garantindo um aprendizado mais significativo.

É importante ressaltar o papel do educador nesse processo. Caberá a ele selecionar as atividades mais adequadas para cada momento, acompanhando de perto o desenvolvimento de cada aluno e intervindo quando necessário. Além disso, é fundamental que o educador proporcione um ambiente seguro e respeitoso, no qual os alunos se sintam à vontade para expressar seus pensamentos e realizar suas descobertas. O educador também deve ser um mediador, estimulando a troca de conhecimentos entre os estudantes, incentivando a colaboração e o trabalho em equipe.

Para Cavalcante (2020), as práticas pedagógicas lúdicas na alfabetização são de extrema importância, pois proporcionam um ambiente de aprendizado estimulante e prazeroso, favorecem o desenvolvimento integral das crianças e contribuem para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e autônomos. Através do uso de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, os educadores têm a oportunidade de despertar o interesse pela leitura e escrita, promovendo um ensino contextualizado e personalizado. Assim, as práticas pedagógicas lúdicas se revelam como uma estratégia eficiente para transformar o processo de alfabetização em uma experiência significativa e prazerosa.

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Segundo Oliveira (2020), os jogos e brincadeiras são amplamente utilizados como estratégias de ensino e aprendizado na fase de alfabetização, pois proporcionam um ambiente descontraído e motivador para as crianças. Além disso, eles têm se mostrado extremamente eficazes no desenvolvimento da linguagem, coordenação motora e habilidades cognitivas dos alunos.

Essas atividades lúdicas não apenas contribuem para o desenvolvimento individual, mas também têm o poder de promover a socialização e a cooperação entre os alunos. Ao participarem de jogos e brincadeiras em grupo, as crianças aprendem a interagir e colaborar com os colegas, formando um ambiente de aprendizado colaborativo onde todos se sentem parte de um grupo unido em busca do conhecimento.

Para Neto (2023), cada vez mais, os educadores reconhecem a importância do uso de jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas. Eles são vistos como recursos valiosos e imprescindíveis no processo de alfabetização, pois permitem que as crianças aprendam de forma prazerosa e significativa. Desde cedo, essas atividades despertam o prazer pela leitura e escrita, estimulando o interesse e a curiosidade das crianças.

Silveira (2022), a inclusão de jogos e brincadeiras no ambiente escolar potencializa a aprendizagem, oferecendo uma abordagem mais dinâmica e envolvente. Com isso, as crianças se beneficiam de um processo de alfabetização mais completo e estimulante, tornando-se leitores e escritores proficientes com maior facilidade e autonomia. O uso dessas estratégias lúdicas é essencial para criar uma base sólida no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, proporcionando um futuro educacional mais promissor para as crianças.

MATERIAIS E RECURSOS LÚDICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Segundo Moura (2013) os materiais e recursos lúdicos, como quebra-cabeças, jogos de memória, cartas, brinquedos educativos e outros instrumentos pedagógicos, são ferramentas essenciais para enriquecer as atividades de alfabetização. Esses recursos proporcionam a oportunidade de explorar de forma divertida e interativa a linguagem, além de permitirem a experimentação de conceitos de maneira lúdica, através de uma variedade de atividades educativas.

Com eles, as crianças têm a possibilidade de resolver desafios e consolidar os conhecimentos de maneira mais efetiva e agradável, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso. Além disso, esses recursos também despertam a criatividade, o raciocínio lógico e a concentração, estimulando o desenvolvimento global dos alunos e proporcionando uma base sólida para o sucesso educacional de cada criança.

Pereira (2011) diz que, os materiais e recursos lúdicos são extremamente valiosos no contexto da alfabetização. Eles incluem uma variedade de elementos pedagógicos, como quebra-cabeças, jogos de memória, cartas educativas, brinquedos interativos, entre outros. Com a utilização desses instrumentos pedagógicos, é possível enriquecer as atividades de alfabetização de maneira eficaz e envolvente. Isso ocorre porque esses recursos proporcionam uma experiência divertida e interativa, permitindo que as crianças explorem a linguagem de forma mais lúdica.

Segundo Ribeiro (2014), eles também oferecem a oportunidade de experimentar conceitos por meio de atividades educativas específicas. Ao utilizar os materiais e recursos lúdicos, as crianças têm a oportunidade de se envolver em desafios, o que lhes permite consolidar seus conhecimentos de maneira mais eficiente e agradável. Isso faz com que o processo de aprendizagem seja mais significativo e prazeroso para elas.

Leite (2015) diz que, a utilização desses recursos também contribui para o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio lógico e da concentração dos alunos. Dessa forma, eles estimulam o desenvolvimento global das crianças, fornecendo uma base sólida para o seu sucesso educacional. Portanto, fica evidente que os materiais e recursos lúdicos desempenham um papel fundamental no processo de alfabetização.

Eles não apenas enriquecem as atividades de aprendizagem, mas também despertam o interesse das crianças, tornando o processo mais divertido e envolvente. Ao utilizar esses recursos, os educadores podem proporcionar uma experiência de aprendizagem mais estimulante e satisfatória, promovendo assim um desenvolvimento cognitivo e emocional saudável nas crianças.

Assim, é fundamental investir e utilizar esses recursos como parte integrante do processo de alfabetização, para garantir que cada criança tenha as melhores oportunidades educacionais possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, podemos concluir que o lúdico desempenha um papel fundamental na alfabetização, proporcionando um ambiente mais motivador, envolvente e prazeroso para os alunos. Isso ocorre devido à capacidade das atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e materiais didáticos específicos, de despertarem o interesse e o engajamento dos estudantes, tornando o processo de aprendizado da leitura e escrita mais eficaz e significativo.

Além disso, essas práticas pedagógicas inovadoras contribuem de forma significativa para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, estimulando não apenas a criatividade, mas também o raciocínio lógico e a interação social. Através do lúdico, os alunos são encorajados a explorar diferentes formas de expressão, experimentar novas ideias e soluções, e a se comunicar de maneira mais efetiva. Essas habilidades são essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação do lúdico na alfabetização requer uma mudança de mentalidade por parte dos educadores. É necessário superar desafios e buscar constantemente estratégias inovadoras para integrar os jogos, brincadeiras e materiais lúdicos de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Os professores devem estar abertos e dispostos a explorar diferentes recursos e metodologias, adaptando o conteúdo e as atividades de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

Nesse sentido, é essencial o estabelecimento de parcerias entre escola, família e comunidade, visando fortalecer o apoio e envolvimento dos pais no processo educacional. A conscientização e valorização do lúdico como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento infantil também precisa ser disseminada, para que mais professores e instituições de ensino adotem práticas pedagógicas que estimulem a curiosidade, a autonomia e o prazer de aprender.

Em suma, a alfabetização lúdica representa não apenas uma abordagem divertida e atrativa para ensinar as habilidades de leitura e escrita, mas também uma estratégia educacional eficaz e comprovada para a formação integral dos alunos.

Ao incorporar o lúdico no ambiente escolar, estamos proporcionando aos estudantes a oportunidade de desenvolverem suas potencialidades de maneira mais completa e significativa, preparando-os não apenas para serem leitores e escritores habilidosos, mas também cidadãos críticos, criativos e aptos a enfrentar os desafios do mundo moderno. Todo esse processo contribui para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e educacionalmente promissora.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, L. **A importância do lúdico na alfabetização de crianças.** Revista de Estudos Educacionais, 15(3), 2020. p. 102-115.

CUNHA, R. M. **O lúdico como estratégia de ensino na alfabetização**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 58, 2015. p. 123-140.

FARIA, A. R. **Jogos e brincadeiras na alfabetização: uma proposta lúdica para a sala de aula.** São Paulo: Editora Moderna. 2011.

FERNANDES, A. P. R. **Jogos e brincadeiras na alfabetização.** 2023. ifgoiano.edu.br/

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

KISHIMOTO, T. Y. **Jogo, brinquedo e educação.** São Paulo: Cortez Editora. 1999.

KOZULIN, A., & GARB, E. **Vygotsky and Piaget: A comparison of their theories. In: Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.** Cambridge: Harvard University Press. 2003.

MOURA, S. M. **Brincar e aprender: materiais lúdicos na alfabetização.** São Paulo: Editora Loyola. 2013.

NETO, J. **Estratégias lúdicas para a alfabetização**. Revista Brasileira de Didática, 9(2). 2023. p. 90-105.

OLIVEIRA, C. **A ludicidade no ensino da leitura e escrita.** Revista Educação e Pesquisa, 16(1), 2020. p.112-125.

PEREIRA, A. F. **A ludicidade na educação: uma abordagem prática.** Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2010.

PINTO, M. **Jogos educativos e alfabetização: uma análise crítica.** Revista de Estudos Linguísticos, 18(3), 2021. p. 67-82.

SILVA, M. A. **A importância do lúdico na aprendizagem da leitura e da escrita.** In: Educação e Pesquisa, v. 34, n. 2, 2008, p. 307-322.

SILVEIRA, A. **Ludicidade e aprendizagem: práticas na alfabetização**. Educação e Sociedade, 20(1), 2022. p. 145-160.

TRANCAMENTO DO INQUÉRITO POLICIAL POR EXCESSO DE PRAZO: UMA ANÁLISE DA JURISPRUDÊNCIA DO TJSP

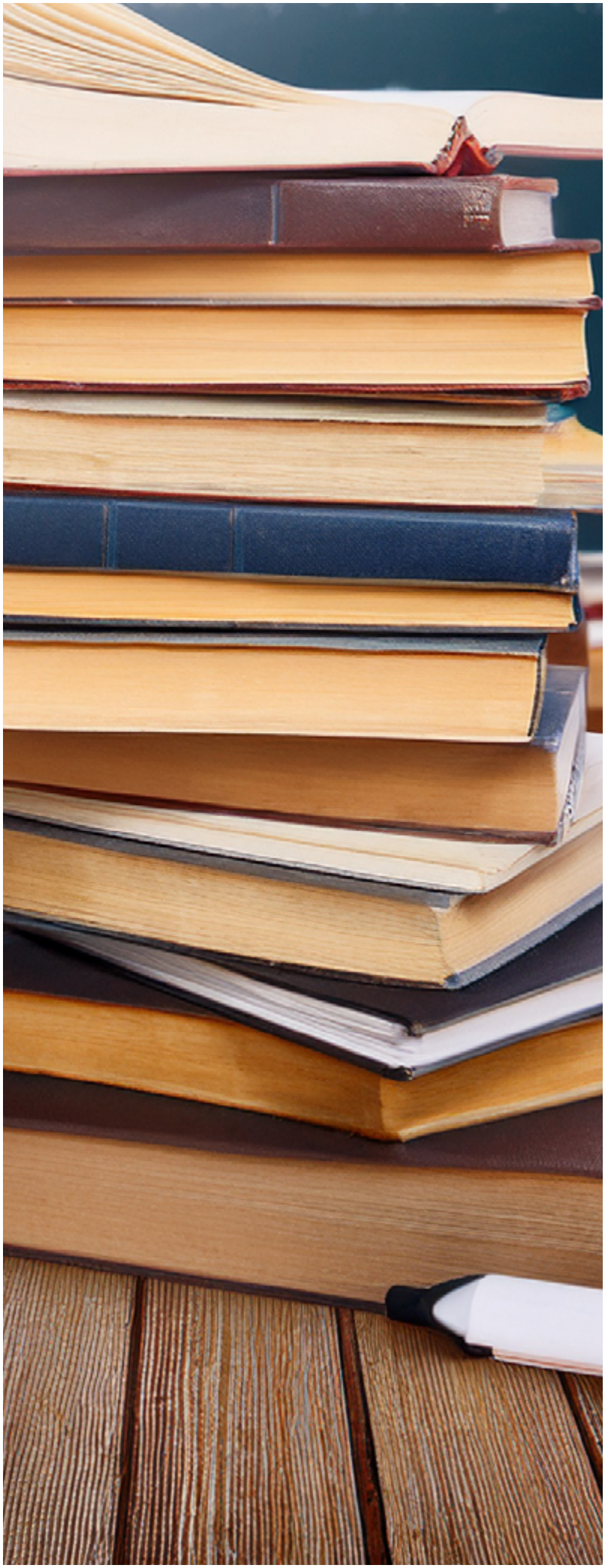
DOMINGOS SAVIO ZAINAGHI

Doutor e Mestre em Direito do Trabalho pela PUC-SP (1997 e 1992); Pós-Doutorado em Direito do Trabalho pela Universidad Castilla-La Mancha, Espanha (2001); Jornalista Pós-Graduado em Comunicação Jornalística pela Faculdade Cásper Líbero (2006); Graduação em Direito pelo Centro Universitário FIEO (1982); Advogado; Professor no UniFMU, desde 1993 (licenciado), e do UNIFIEO, desde 1994. E-mail: zainaghi@zainaghi.com.

YAN RODRIGUES DOS SANTOS

Graduação em Direito pela Universidade de São Paulo (2015); Pós-Graduado em Direito Penal e Processo Penal pela Faculdade Unyleya (2022) e Direitos Humanos pela Acadepol-PCSP (2024); Analista Jurídico do Ministério Público de São Paulo; Ex-Delegado de Polícia (PCSP), Oficial de Promotoria (MPSP) e Assistente Judiciário (TJSP). E-mail: yan.yrds@gmail.com.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo visa estudar o trancamento do inquérito policial por excesso de prazo no Estado de São Paulo. Sabe-se que os prazos previstos em lei para a autoridade policial no inquérito policial não são peremptórios (artigo 10 do Código de Processo Penal). Além disso, conforme a doutrina majoritária, os vícios do inquérito policial não geram nulidades para a ação penal. Por outro lado, subsiste a figura do trancamento judicial do inquérito policial, em geral pela via do habeas corpus, em hipóteses de hiperextensão da investigação no tempo. A pergunta que se coloca, então, é saber qual a abordagem prevalente do Egrégio Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP) acerca desse tema, isto é, saber se as decisões judiciais paulistas costumam ser rigorosas ou flexíveis com relação ao controle de tempo da investigação da polícia judiciária, identificando as causas do reconhecimento do excesso injustificado. A metodologia qualitativa-quantitativa adotada levantará o histórico jurisprudencial no último quinquênio e, com base nos resultados, proporá quatro conclusões interpretativas. Com isso, será possível oferecer uma resposta concreta, de caráter empírico, aos Delegados de Polícia, para subsidiar-lhes a atuação profissional quotidiana e instruir-lhes se, dentro dos limites do seu âmbito de discricionariedade regrada, podem investir mais tempo nas investigações criminais mais complexas sem o risco de trancamento.

Palavras-chave: Inquérito policial; Duração Razoável; Processo; Excesso de Prazo; Trancamento; Jurisprudência.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a doutrina jurídica clássica conceitua o inquérito policial como sendo caracterizado pelo atributo da inquisitoriedade, marcado pela ausência de contraditório e ampla defesa, bem como associado à ausência de controle temporal para sua duração, uma vez que tramita sob a presidência da autoridade policial, que seria dotada de discricionariedade administrativa.

Após a Constituição Federal de 1988, porém, o instituto do inquérito policial passou a ser reinterpretado à luz das novas normas constitucionais, que estabeleceram um novo paradigma em termos de direitos e garantias fundamentais em seu "Título II – Dos direitos e garantias fundamentais".

Diante dessa inovação, os antigos institutos jurídicos como o inquérito policial, regulados pela legislação pré-constitucional vigente (o Código de Processo Penal foi instituído pelo Decreto-Lei nº 3.689 de 1941), tiveram de passar por um processo de reinterpretação teórico-dogmática, a fim de se adequar aos comandos constitucionais supervenientes.[1]

Inicialmente, o princípio da duração razoável do processo foi interpretado como sendo vetor de aplicação restrito à fase do processo judicial, cível ou criminal. A doutrina processual penal estudava esse princípio apenas quando tratava dos princípios gerais do processo. Não havia a preocupação de associá-lo à fase anterior do inquérito policial.[2]

No entanto, a partir dos anos 2000, houve uma inflexão de abordagem do inquérito policial, capitaneada pela obra de Marta Cristina Cury Saad Gimenes, professora doutora de direito processual penal da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP).

Em 2002, a professora Marta Saad defendeu na FDUSP a tese de mestrado intitulada "O direito de defesa no inquérito policial civil", abrindo caminho para o resgate da importância do inquérito policial para o estudo da persecução penal e revalorizando a fase da investigação criminal, que é a "pesquisa científica do fato" (FANTINI, 2010, p. 24) atribuída constitucionalmente à polícia civil, no âmbito dos Estados federados, e à polícia federal, no âmbito da União.

Com a gradativa valorização do inquérito policial na doutrina processual, percebeu-se que esse instituto deveria ser relido à luz das novas normas constitucionais garantistas. Dentre elas, o princípio da duração razoável do processo, que segundo o artigo 5º, inciso LXXVIII, deveria ser aplicado, não somente no âmbito judicial, mas também no âmbito administrativo.

Como se trata de um princípio diretamente relacionado com a práxis cotidiana do Delegado de Polícia, que é a autoridade policial por excelência, surge o interesse de investigar mais a fundo a sua aplicação, não só para contribuir com o ressurgimento de uma doutrina policial técnica e robusta,

1 Dentre as novidades, destaca-se a incorporação ao texto constitucional do princípio da duração razoável do processo (artigo 5º, inciso LXXVIII), alçado ao status de direito e garantia fundamental, como fruto de uma longa evolução do direito processual no sentido de democratização do acesso à justiça e compatibilização com o novo modelo de gestão da administração pública, que abandonou os vetustos modelos patrimonialista e burocrático.

2 Isso porque o inquérito policial nunca foi tratado pela doutrina com o mesmo interesse com que tratava o processo penal. Na verdade, o inquérito policial tradicionalmente sempre foi relegado pela doutrina jurídica. Para os processualistas, a persecução penal de fato iniciava com a instauração do processo, sendo considerados como irrelevantes os atos pré-processuais que culminaram com o oferecimento da denúncia. O motivo desse viés cognitivo encontrava-se no histórico de abusos cometidos pelos agentes públicos da polícia judiciária, que durante anos serviram de braço armado da política de governo, fazendo com que o inquérito policial se transformasse em instrumento de arbitrariedades, o que naturalmente afastou o interesse dos autores processualistas, ao mesmo tempo em que crescia a força do Poder Judiciário como Poder de Estado autônomo e independente do Poder Executivo.

mas também para servir de subsídio aos Delegados de Polícia em sua atuação profissional, carreira que vem sendo objeto de crescente revalorização e prestígio.

Destarte, o presente artigo estudará o conteúdo do princípio da duração razoável do processo, analisará se ele se aplica à fase administrativa do inquérito policial, abordando, na sequência, a principal consequência da sua violação que é o trancamento judicial por excesso de prazo, e conforme pesquisa de jurisprudência junto ao banco de acórdãos do Egrégio Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, para saber qual o posicionamento prevalente da Corte Paulista nesta temática.

Princípio da duração razoável do processo: Fundamento Constitucional

A Constituição Federal de 1988 elegeu a duração razoável do processo como princípio fundamental em seu artigo 5º, inciso LXXVIII, dispondo que "a todos, no âmbito judicial e administrativo, são assegurados a razoável duração do processo e os meios que garantam a celeridade de sua tramitação" (Brasil, 1988).

Primeiramente, observa-se que o legislador constituinte originário optou por deixar expresso que o princípio se aplica não somente na esfera judicial, mas também na esfera administrativa1, onde se localiza a atividade de polícia civil, notadamente a investigação policial formalizada no inquérito policial.

Além disso, o dispositivo constitucional2 também determina que a legislação infraconstitucional disponibilize a todos os meios para assegurar que os processos judiciais e administrativos lato sensu, incluindo-se os inquéritos policiais, tenham duração proporcional (i.e. necessária e adequada), assim compreendidos tanto os meios de aceleração como os meios de contenção.

A aplicação do princípio da duração razoável do processo na persecução penal é particularmente relevante, pois, além de preservar o princípio da inocência, visa impedir que o averiguado, indiciado ou réu permaneça sob a "espada de Dâmocles" pairando sobre a cabeça por tempo indefinido, "como forma oblíqua de punição ao acusado" (AMORA, 2012, p. 11), mormente CONSIDERANDO-SE QUE A JUSTIÇA BRASILEIRA É INEFICIENTE (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013).

Nesse trilhar, com fulcro no artigo 37, parágrafo 6º, da Constituição Federal de 1988 e artigo 43 do Código Civil de 2002, já se defendeu a tese de que o Estado teria responsabilidade civil extracontratual ou aquiliana de natureza objetiva, ou seja, independentemente de demonstração de culpa, em caso de exagerada duração do processo (HOFFMAN, 2006).

A exagerada duração do processo também pode ser associada aos fatores que contribuem para a geração da sensação de insegurança jurídica nos sistemas jurídicos, bem como fator de vulneração dos direitos humanos no âmbito do sistema internacional de proteção dos direitos humanos, haja vista que a duração razoável do processo está associada à dignidade da pessoa humana (ARRUDA, 2006).[3]

Desde o tempo de Cesare Beccaria (1738-1794) já se falava na noção de presteza da pena, notadamente a privativa de liberdade (Beccaria, 2000). Posteriormente, na segunda metade do século XX, passou-se a falar também na ideia de presteza do processo judicial (Loes Junior, 2005). Hoje, fala-se em presteza da própria investigação policial, que precede a ação penal e a subsidia.[4] [5]

Sobre a eficiência na investigação criminal, dissertou Rafael Francisco Marcondes de Moraes:

> Em razão disso [previsão do princípio da duração razoável do processo no texto constitucional], é dever do Poder Público disponibilizar recursos materiais e humanos para a prestação da atividade de polícia judiciária com qualidade e rapidez, desde o atendimento à população para registro de fatos potencialmente delitivos até o desenrolar das investigações com razoável lapso temporal para conclusão dos procedimentos investigatórios criminais (MORAES, 2018, p. 85).

1 Cf. Enunciado da Súmula nº 592 do Superior Tribunal de Justiça: "O excesso de prazo para a conclusão do processo administrativo disciplinar só causa nulidade se houver demonstração de prejuízo à defesa."

2 Quanto à natureza da norma constitucional que contém o princípio da duração razoável do processo, segundo a classificação de aplicabilidade proposta por José Afonso da Silva em "Aplicabilidade das Normas Constitucionais" (Silva, 1998), trata-se de norma constitucional de natureza contida, eis que apresenta aplicabilidade direta (é aplicada diretamente ao caso concreto), imediata (não depende de nenhuma condição para a sua aplicação), mas restringível pela lei.

3 Dentre os fatores que contribuem para a morosidade do sistema judiciário, citam-se o desaparelhamento dos órgãos de primeira instância, inadequação das instalações de trabalho, carência de funcionários qualificados, falta de treinamento e acompanhamento, formalismo exagerado das normas processuais, excesso de recursos judiciais, massificação da litigiosidade, o desprestígio das decisões dos agentes de primeira instância, a defasagem da regulamentação da fase de execução, e um Estado "demandista" (RODRIGUES, 2008).

4 O raciocínio é comparativo: se a aplicação do princípio da duração razoável do processo é relevante durante a ação penal, quando a denúncia já foi recebida pelo juiz, com muito mais razão o será durante o inquérito policial, quando ainda estão sendo apurados preliminarmente os elementos indiciários de autoria e materialidade, e o indivíduo ainda está sendo investigado.

5 O princípio da duração razoável recai sobre todos os participantes do processo, aplicando-se assim ao juiz como às partes, uma vez que o novo Código de Processo Civil de 2015 estabeleceu que a todos incumbe zelar pela boa marcha processual, sendo direito das partes obter em prazo razoável a solução integral do mérito, incluída a atividade satisfativa (artigo 4º) e todos os sujeitos do processo devem cooperar entre si para que se obtenha, em tempo razoável, decisão de mérito justa e efetiva (artigo 6º). O princípio da duração razoável do processo também costuma vir associado ao princípio da eficiência, que a Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998, inseriu no caput do artigo 37 da Constituição Federal de 1988, o qual estabelece os princípios informadores da administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

De semelhante maneira, relaciona-se o princípio da duração razoável do processo ao princípio da razoabilidade, que tem origem na doutrina jurídica alemã e propõe uma aproximação entre o empirismo e o racionalismo para o encontro da justiça no caso concreto.

Apesar de certa carga de abstração, dado que não existe uma resposta unívoca sobre o conceito de "razoável" (lógico, coerente, procedente, racionável) (na clássica definição de Tullio Ascarelli, razoabilidade é "a razão das diferenças jurídicas") e não há definição legal vigente[6], o princípio da duração razoável do processo não é absolutamente despido de força normativa.

Com efeito, é possível dizer se o processo se estendeu para além do que poderia ser aceito como razoável, lançando-se mão das regras de experiência do artigo 375 do Código de Processo Civil[7], bem como fiando-se pela praxe judicial e extrajudicial, e pelos vetores indicativos da jurisprudência, partindo-se do pressuposto de que a razoabilidade chama o aplicador do direito à razão nos seus critérios de escolha.[8]

Dentre as diversas funções que se podem atribuir ao princípio da duração razoável do processo, aplicado no inquérito policial, a primeira delas é funcionar como garantia dos direitos humanos. Em sua função catalisadora, o princípio da duração razoável do processo acaba por também incentivar a celeridade na atuação dos agentes públicos envolvidos.

No mesmo sentido, encontra-se a função econômica da duração razoável do processo. Ela impõe à autoridade policial a necessidade de observância às limitações orçamentárias, tendo em vista que, quanto mais delongada, mais dispendiosa a investigação.

Conforme observou Aranha Filho,

> [...] a fixação do princípio da duração razoável do processo na investigação realiza importante contenção do poder estatal, evitando investigações indefinidamente prorrogadas, sem maiores justificativas, cujos efeitos mais visíveis são a violação de direitos do investigado e a geração de custos desnecessários aos cofres públicos (ARANHA FILHO, 2023, p. 391-414).

Destaca-se, ainda, a função social da duração razoável do processo. A sociedade apresenta diversas expectativas em relação à polícia civil, dentre as quais a de solucionar as investigações em aberto com a máxima brevidade possível, a fim de restaurar a paz social que foi comprometida pela prática da infração penal.

Nessa toada, a duração razoável do processo também apresenta função de política criminal. Ela concorre para a redução dos índices de criminalidade, ao desincentivar a prática delitiva. A inconclusão infinita do inquérito policial gera a sensação de insegurança generalizada.

Sob o aspecto dos direitos humanos, notadamente de primeira geração ou dimensão, os quais estão relacionados com os direitos civis, políticos e de liberdade (direitos negativos ou de não-intervenção), o princípio da duração razoável do processo tem a função de impedir o prolongamento indevido da intervenção do Estado na vida do indivíduo.

No âmbito do sistema interamericano de proteção dos direitos humanos, o princípio da duração razoável do processo é frequentemente utilizado como fundamentação nas condenações sofridas pelo Brasil na Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), por conta da demora do Estado brasileiro em investigar e punir violações de direitos humanos.

Diante dessas condenações, surgiu a preocupação na ordem jurídica interna no sentido

6 Embora outros países tenham positivado conceitos da duração razoável do processo, tal como o Paraguai, que em seu Código de Processo Penal define que o prazo máximo de duração do processo penal será de 3 anos (art. 136), após o qual o juiz o declarará extinto, e a Argentina, que em seu Código de Processo Penal limitou a 4 meses o prazo da investigação policial (art. 207).

7 "Art. 375. O juiz aplicará as regras de experiência comum subministradas pela observação do que ordinariamente acontece e, ainda, as regras de experiência técnica, ressalvado, quanto a estas, o exame pericial" (BRASIL, 2024).

8 Na difícil tarefa de conceituar a duração razoável do processo , especificamente no que diz respeito ao processo penal, Santiago e Duarte propõem uma interessante definição:

Dessa forma, pode-se conceituar duração razoável do processo penal como o espaço de tempo normativamente previsto em que os órgãos administrativos de persecução penal e os órgãos jurisdicionais têm à sua disposição para a solução do caso penal, de modo eficiente, admitindo-se a extrapolação justificada e razoável dos prazos, respeitando-se a liberdade do imputado, de forma imediata, como modo de consecução do princípio da dignidade da pessoa humana, e, mediatamente, o devido processo penal (SANTIAGO; DUARTE, 2010, p. 251-252). Nesse empreendimento de conceituação do princípio da duração razoável do processo, adotando o enfoque pragmático, indaga Renato Brasileiro de Lima: No dia a dia de fóruns criminais e delegacias, o que se vê é a existência de um número incontável de inquéritos em relação aos investigados soltos cujo prazo de conclusão é prorrogado ad aeternum. Mas seria possível, então, que alguém fosse objeto de investigação em um inquérito policial por 5, 10, 15 anos? A nosso ver, diante da inserção do direito à razoável duração do processo na Constituição Federal (art. 5º, LXXVIII), já não há mais dúvidas de que um inquérito policial não pode ter seu prazo de conclusão prorrogado indefinidamente (LIMA, 2021).

de conferir maior celeridade aos processos judiciais, o que ficou evidenciado na aprovação da Emenda Constitucional nº 45, de 08 de dezembro de 2004, que sedimentou, na Constituição Federal de 1988, o compromisso assinado pelos Poderes Executivo, Judiciário e Legislativo nas duas versões I (por ocasião da EC 45) e II (em 2009) do "Pacto Republicano de Estado por um Sistema de Justiça mais acessível, ágil e efetivo" 9.[10]

Aplicação no inquérito policial

Atualmente, não parece haver mais dúvidas sobre a aplicação do princípio da duração razoável do processo no inquérito policial, mormente diante da previsão contida no artigo 5º, inciso LXXVIII, da Constituição Federal, segundo a qual "a todos, no âmbito judicial e administrativo, são assegurados a razoável duração do processo e os meios que garantam a celeridade de sua tramitação." (Brasil, 2024).

Sendo o inquérito policial uma etapa do processo penal, deve-se assegurar que sejam aplicados, tanto quanto possível, os mesmos direitos fundamentais que são garantidos ao réu na fase processual, guardadas as devidas adaptações de natureza procedimental – naturalmente alguns princípios processuais são incompatíveis com a fase extrajudicial, tais como o princípio da vedação à decisão-surpresa, que não se pode aplicar ao procedimento investigatório, sob pena de ineficacizar os atos de polícia investigativa, o que fica evidente nas interceptações telefônicas.

Dentre esses direitos fundamentais que são garantidos ao réu na fase processual, destaca-se o direito fundamental a uma duração razoável do processo. Assim como é direito fundamental do réu obter uma prestação jurisdicional célere durante a ação penal, também é direito fundamental do investigado que a investigação policial[11] na qual se encontra inserido obtenha um desfecho igualmente célere. Nesse sentido, pode-se afirmar que a duração razoável do processo aplica-se à totalidade da persecução penal.[12] [13]

Explica Alexandre Betini:

> E é evidente que a excessiva duração do inquérito policial tem estreita relação com as consequências nefastas causadas ao imputado quando inaugurada a fase judicial. Destarte, o princípio da duração razoável aplica-se também na fase administrativa do inquérito policial, não somente na fase do processo judicial (BETINI, 2012).

O devido processo legal é um princípio fundamental previsto no artigo 5º, inciso LVI, da Constituição Federal de 1988[14]. Tem como finalidade a imposição de restrições à atuação do Estado na esfera de existência dos indivíduos a ele submetidos. Trata-se de uma limitação ao jus imperii, que é o direito do Estado de exercer a sua soberania, e se revela sob dois aspectos: procedimental e substantivo (Fantini, 2010, p.12).

Sob o aspecto procedimental, o devido processo legal consiste no conjunto de garantias legalmente estabelecidas que balizam a prática dos atos processuais dentro de um rito regular a ser observado pelo Poder Judiciário. Sob o aspecto substantivo, o devido processo legal visa impedir a invasão ilimitada do Estado no âmbito da vida, da liberdade e da propriedade das pessoas.[15]

9 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Outros/IIpacto.htm. Acesso em: 14 de julho de 2025.

10 A referida Emenda Constitucional nº 45 criou o denominado incidente de deslocamento de competência (IDC). O IDC foi inserido nas disposições concernentes à justiça comum federal, especificamente no artigo 109, parágrafo 5º, da Constituição Federal. O IDC é um mecanismo de alteração da competência jurisdicional em caso de violação dos direitos humanos. Por meio do incidente, o Procurador-Geral da República suscitou perante o Superior Tribunal de Justiça o deslocamento do inquérito ou do processo da justiça comum estadual para a federal. A finalidade é evitar que o Estado brasileiro seja condenado internacionalmente por nova violação de direitos humanos, tal como no caso Ximenes Lopes versus Brasil.

11 Contemporaneamente, na esteira do pós-positivismo, a doutrina jurídica em geral, e a doutrina policial em particular, vêm relativizando e até mesmo afastando a característica da inquisitoriedade do inquérito policial, que passa a adotar a feição de instrumento de defesa e garantia de direitos. No Estado Democrático de Direito, impõe-se a necessidade de observar os princípios da legalidade e da igualdade em todas as manifestações do Poder Público. Por isso, analogamente ao tradicional conceito de devido processo legal, passa-se a falar também em "devida investigação legal" (MORAES, 2017).

12 Independentemente da discussão sobre a sua (in) dispensabilidade para o processo judicial, o fato é que o inquérito policial é uma etapa extrajudicial do processo penal, e como tal deve ter duração razoável por determinação constitucional expressa (Silva Junior, 2006), havendo quem proponha o emprego da expressão "duração razoável da investigação criminal" (MORAES, 2018).

13 A esse respeito, a Lei Orgânica da Polícia do Estado de São Paulo (Lei Complementar nº 207, de 05 de janeiro de 1979) tipifica como transgressão disciplinar por parte dos policiais civis "XL - deixar de concluir nos prazos legais, sem motivo justo, procedimento de polícia judiciária, administrativos ou disciplinares", sujeita a pena de repreensão, caso o agente seja primário (artigo 72), ou suspensão, se praticado o ato com dolo ou má-fé (artigo 73, inciso I), ou se reincidente (artigo 73, inciso II). Por estar localizado no Título II, que versa sobre os direitos e garantias fundamentais, o artigo 5º, inciso LXXVIII, da Constituição Federal encerra um direito (do ponto de vista material) e uma garantia (do ponto de vista processual) fundamentais. A sua aplicação ao "processo administrativo" no "âmbito administrativo", portanto, constitui uma manifestação do fenômeno da irradiação de efeitos das normas constitucionais de direitos e garantias fundamentais no ordenamento jurídico infraconstitucional. Não por outro motivo, o artigo 4º, inciso I, da Lei 14.735/23, erigiu a proteção da dignidade humana e dos direitos fundamentais no âmbito da investigação criminal como princípio institucional básico a ser seguido pela Polícia Civil. No mesmo sentido encontra-se o artigo 2º do Anexo da Portaria da Delegacia Geral de Polícia DGP 26/23, segundo o qual a Polícia Civil de São Paulo tem como visão o escopo de ser referência como instituição policial democrática, jurídica, autônoma, imparcial, eficiente, eficaz e indispensável à tutela dos direitos e garantias fundamentais.

14 "Art. 5º [...] LVI - ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal" (BRASIL, 2024).

15 No escólio de Daniel Fábio Fantini: Assim, desde que o Estado tomou para si o monopólio da justiça penal, por meio da qual é o único autorizado a impor consequências jurídicas que restrinjam os direitos fundamentais dos indivíduos, mormente a liberdade, deve ser compreendido que todo o processo, desde o seu nascedouro, incluindo a investigação criminal, deve se pautar por princípios e normas legais que configuram um agir justo (FANTINI, 2010, p.32).

Nessa mesma linha de intelecção, a "devida investigação legal" consiste em um princípio igualmente fundamental, embora de caráter implícito no texto constitucional em vigor, que impõe restrições ao poder de investigação das polícias repressivas, tanto na escolha dos meios de investigação, como na forma do seu emprego, a fim de preservar os direitos e garantias fundamentais do investigado, tais como a inviolabilidade do domicílio, o sigilo das comunicações telefônicas e telemáticas, a vida privada, a privacidade e a intimidade das pessoas.

A devida investigação legal é estruturada em diversos preceitos e princípios configuradores (BALDAN, 2015), dentre os quais encontra-se a chamada "duração razoável da investigação", que advém da constatação de que, por definição legal, o inquérito policial é temporário e, em se tratando de investigação preliminar, deve ser concluída em prazo razoável.

Nesse novo enquadramento teórico-dogmático, o investigado deixa de ser mero objeto de investigação, e passa a ser tornar também sujeito de direitos (BRODBECK, 2011), dentre os quais o de obter uma resolução rápida e definitiva do seu incidente criminal, seja ela conveniente ou não aos seus interesses particulares, pois uma decisão ruim é sempre pior do que uma não-decisão.

Para assegurar a proteção desses direitos, a jurisprudência passou a incentivar a participação do Ministério Público na fase investigativa[16], e também passaram a despontar iniciativas institucionais para a consecução da duração razoável da investigação criminal, tais como a implantação dos sistemas audiovisuais em audiências e oitivas, especialmente nos interrogatórios presididos à distância, à luz da constatação de que a tecnologia contribui como instrumento para a evolução e aprimoramento do processo (ALMEIDA apud MORAES, 2018).[17]

Na esteira dessas transformações do inquérito policial e sua natureza jurídica, surge a noção, inaugurada pela obra de Marta Saad, no início dos anos 2000, de um direito de defesa no inquérito policial (SAAD, 2004). Segundo a autora, uma vez que o direito de defesa[18] integra o postulado do devido processo legal, e sendo certo que esse postulado se aplica a todos os procedimentos administrativos, não haveria razão para deixar de aplicá-lo ao inquérito policial, que, a despeito de ostentar finalidade judiciária, continua sendo um procedimento administrativo (SAAD, 2004).

Em sua moderna visão tridimensional, o contraditório é um gênero de garantias fundamentais que contempla o direito de tomar conhecimento do procedimento em que a parte está envolvida, o direito de participar da prática dos atos que venham a ser levados a efeito em tal procedimento, e o direito de influir no sentido que será atribuído a tais atos (MACHADO, 2014).

Como instrumento de defesa dos direitos humanos do investigado[19], a "investigação defensiva" despontou originalmente como ferramenta jurídica advocatícia no direito estrangeiro, notadamente norte-americano, e depois veio a ser importado para o direito brasileiro (Saad, 2020) (Penedo, 2021), embora ainda sem disciplina legal nacional[20]. Com a atuação concomitante do

16 Cf. Enunciado da Súmula nº 234 do Superior Tribunal de Justiça: "A participação de membro do Ministério Público na fase investigatória criminal não acarreta o seu impedimento ou suspeição para o oferecimento da denúncia."

17 No âmbito da Polícia Civil do Estado de São Paulo, destaca-se a digitalização dos livros cartorários (artigo 260 e ss. da Portaria-DGP nº 26 de 30 de outubro de 2023), a implantação do "Inquérito Policial Eletrônico", que substituiu a autuação dos volumes físicos, do "Boletim Estatístico Eletrônico – BEE" (instituído pela Portaria DGP-16, de 4 de abril de 2011), e da "Delegacia Eletrônica" , que permitiu o registro das ocorrências on-line (salvo estupro, homicídio, latrocínio).

18 Evidência disso foi a alteração promovida pela Lei Federal nº 13.245/2016 na Lei Federal nº 8.906/1994, que institui o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil, ampliando em seu artigo 7º, inciso XIV, o acesso do advogado aos autos do inquérito policial, mesmo sem juntar o instrumento do mandato e ainda que os autos estejam conclusos ao Delegado de Polícia:

São direitos do advogado:]+[...] XIV – examinar, em qualquer instituição responsável por conduzir investigação, mesmo sem procuração, autos de flagrante e de investigações de qualquer natureza, findos ou em andamento, ainda que conclusos à autoridade, podendo copiar peças e tomar apontamentos, em meio físico ou digital (BRASIL, 2016). O direito de assistência do advogado em sede de investigação criminal pode ser realizado por "exercício exógeno" (fora dos autos do procedimento investigatório), tal qual se dá por meio do ajuizamento da ação autônoma de impugnação do habeas corpus, ou "exercício endógeno" (dentro dos autos do procedimento investigatório) (MORAES, 2017, p. 78), por meio de petição juntada aos autos do inquérito policial ou mesmo de procedimento anterior como a investigação preliminar sumária, que no Estado de São Paulo substituiu a antiga verificação de procedência de informações. O direito de assistência do advogado, materializado sob essas duas óticas, externa e interna, consubstancia pelo menos dois avanços concretos na aplicação dos direitos humanos na persecução penal, quais sejam, a atribuição de maior credibilidade na formalização dos atos de polícia judiciária, o que irá se refletir na apreciação de tais atos pelo juiz da causa na fase judicial, e a possibilitação do exercício do direito ao contraditório na fase extrajudicial (MORAES, 2017).

19 Na fase extrajudicial, particularmente, o contraditório permite o controle social dos atos estatais de investigação, serve de instrumento de contenção do exercício do poder pelo presidente da investigação, reforça as características da imparcialidade e da neutralidade da investigação e evita o dispêndio de recursos – dentre os quais, o tempo – desnecessários para os fins colimados na investigação. Outra evidência do direito de defesa no inquérito policial é o surgimento da denominada "investigação defensiva", em que o advogado do investigado pratica atos investigativos sponte propria, em busca de elementos de autoria e materialidade favoráveis ao seu cliente, no sentido diametralmente oposto ao da investigação policial e rompendo o paradigma tradicional do inquérito policial como atividade exclusivamente estatal contra o investigado.

20 Cf. artigo 1º do Provimento 188 de 11/12/2018 do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil: "Art. 1º Compreende-se por investigação defensiva o complexo de atividades de natureza investigatória desenvolvido pelo advogado, com ou sem assistência de consultor técnico ou outros profissionais legalmente habilitados, em qualquer fase da

advogado, o inquérito policial ganha aceleração propulsiva, concorrendo em prol da duração razoável do processo.

Consoante leciona Marta Saad:

> No inquérito policial, esteja o acusado preso em flagrante delito ou não, a atuação do advogado é relevante para solicitar a produção de provas, em favor do suspeito ou indiciado, de modo a garantir, posteriormente, um juízo de acusação justo e equilibrado. O tempo muitas vezes trabalha em desfavor do acusado e, em sendo assim, a pronta assistência de advogado garante a juntada de documentos importantes e esclarecedores, a localização de testemunhas ou a formulação de quesitos, para a prova pericial (SAAD, 2004).

Conquanto o advogado possa propulsiona-lo, no inquérito policial, a duração razoável será aferida pela autoridade policial, que o preside[21]. A análise se dará à luz do risco sempre presente da prescrição penal, das regras de experiência hauridas do direito consuetudinário, bem como do cotejo com os casos parelhos precedentes. Acima de tudo, deve a autoridade policial analisar as particularidades do caso concreto, cuja complexidade indicará sobre a necessidade de prolongamento da investigação no tempo, com fulcro no artigo 10, parágrafo 3º, do Código de Processo Penal.[22]

No inquérito policial, a duração razoável do processo interessa a todos: primeiramente, ao ofendido, que anseia por uma resposta estatal à violação do seu direito. Em segundo lugar, interessa ao Estado, que cumpre com sua função constitucional ao entregar o serviço público com celeridade. Além disso, interessa ao investigado ou réu, que, embora presumido inocente até o trânsito em julgado da sentença penal condenatória, enquanto isso recebe a carga do estigma de criminoso, às vezes sem o ser. Por fim, interessa à própria sociedade, que teve a paz social diz rompida pela prática da infração penal e almeja a restauração da ordem o mais rápido possível (BETINI, 2012).

Trancamento do inquérito policial

O verbo trancar possui o significado de encerrar, terminar, cerrar, paralisar, rematar, acabar ou dar cabo a ou de algo. Trancar o inquérito policial, portanto, significa interromper a investigação policial. A essa atividade de interrupção do inquérito policial dá-se o nome de trancamento[23], que em geral é postulado pela via judicial do habeas corpus.

O habeas corpus (do latim: "que tenhas o corpo") é uma ação autônoma de impugnação de natureza mandamental, prevista no artigo 5º, inciso LXVIII, da Constituição Federal, e disciplinada pelos artigos 647 usque 667, do Código de Processo Penal, e que visa combater ameaça (habeas corpus preventivo) ou efetiva (habeas corpus liberatório ou repressivo) violação do direito fundamental de locomoção, isto é, de ir, vir e ficar, salvo nos casos de punição disciplinar.

O direito humano à liberdade de locomoção é protegido em diversos diplomas normativos internacionais dos quais o Brasil é signatário, tais como o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (artigo 9), a Convenção Interamericana de Direitos Humanos (artigo 7), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (artigo 13), o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional (artigo 1, e), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (artigo 14), além da Lei de Migração (artigo 123, Lei Federal nº 13.445/2017).

Por meio do habeas corpus, que comporta ampla causa de pedir, o autor da ação, chamado impetrante, formula o pedido de expedição de salvo-conduto, caso a ameaça à liberdade ainda não se tenha concretizado, ou alvará de soltura, caso a sua liberdade já tenha sido cerceada, sob o fundamento de que existe uma autoridade coatora ou um particular coator em vias de ou já tendo violado o seu direito fundamental de locomoção, também denominado direito ambulatório, ou de deambulação.

O inquérito penal com duração excessiva pode configurar, em

persecução penal, procedimento ou grau de jurisdição, visando à obtenção de elementos de prova destinados à constituição de acervo probatório lícito, para a tutela de direitos de seu constituinte." Disponível em: https://www.oab.org.br/leisnormas/legislacao/provimentos/188-2018 Acesso em: 14 jul. 2025.

21 Cf. artigo 2º, § 1º, da Lei nº 12.830/13. "Ao delegado de polícia, na qualidade de autoridade policial, cabe a condução da investigação criminal por meio de inquérito policial ou outro procedimento previsto em lei, que tem como objetivo a apuração das circunstâncias, da materialidade e da autoria das infrações penais." Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12830.htm Acesso em: 14 jul. 2025.

22 Da mesma forma que, na lição de Carnelutti, "o processo não pode durar para sempre" (CARNELUTTI, apud BETINI, 2010), assim também o inquérito policial não pode durar para sempre. Uma investigação eterna deixa de ser investigada, pois se transforma em verdadeira condenação, embora sem execução. Uma das razões disso é a necessidade de refrear o jus puniendi estatal e conter o avanço da concentração do poder punitivo do Estado Moderno, que é caracterizado pelo monopólio da força e da violência institucionais. Além disso, o inquérito policial com duração irrazoável gera indesejada sensação de impunidade na sociedade, macula a imagem das instituições policiais, compromete a confiança da população no trabalho da polícia, e causa insegurança jurídica com reflexos indiretos em análises de risco, notadamente com impacto na economia (v.g. mercados de seguros) e prejudica os resultados de desempenho e dados estatísticos exigidos pelo Governo do Estado.

23 Existe uma corrente que discorda da utilização dessa terminologia, sob alegação de que os termos "trancar" e "trancamento" não estariam presentes na legislação positiva brasileira, sendo costume linguístico inapropriado da doutrina processual penal. Nesse sentido, v.g., cf. a obra de Paulo Rangel.

tese, uma ameaça ao direito fundamental de locomoção, na medida em que mantém aberta a possibilidade de o indivíduo nele investigado, uma vez transcorrido o iter do devido processo legal, vir a ser objeto de uma condenação penal a pena privativa de liberdade. O trancamento do inquérito policial pelo habeas corpus surge como uma via de combate a esse estado de incerteza quanto ao status libertatis decorrente do excesso de prazo da investigação.[24]

Na exegese de Alexandre de Moraes:

> O habeas corpus poderá ser utilizado como meio processual adequado para cessar constrangimento ilegal à liberdade de locomoção do acusado-preso, decorrente de abusivo excesso de prazo para o encerramento da instrução processual penal (MORAES, 2003, p. 111).

Como se vê, o habeas corpus pode servir para trancar tanto o inquérito policial como a ação penal. Em ambas as hipóteses, prevalece que o trancamento é via excepcional, não podendo servir de substituto ou sucedâneo recursal, somente sendo cabível ante a inexistência de qualquer outro meio para combater o ato de coação ilegal. Isso porque no habeas corpus a via cognitiva é estreita, não havendo espaço para discussão aprofundada acerca do mérito da causa, mormente em virtude do seu caráter mais célere.

Contudo, o trancamento não se confunde com o arquivamento. O arquivamento comum, antecedido pelo relatório final da autoridade policial, é o ato privativo do juiz que, após a manifestação do Ministério Público, encerra o inquérito policial. Já o trancamento é a interrupção forçada, por ordem judicial, do inquérito policial viciado, dentre outros fatores, pela falta de justa causa, pela impossibilidade ou insignificância do injusto penal, pelo abuso do poder de polícia investigativa[25], ou ainda, o objeto deste estudo, pela hiperextensão temporal (Pinheiro, 2009).

O trancamento, que é ordenado mediante sentença judicial fundamentada do juiz criminal, após manifestação do Ministério Público, impede o desarquivamento, ainda que com novas provas, pois extingue o jus puniendi estatal, pelo que se diferencia do arquivamento. No arquivamento, o inquérito policial pode ser desarquivado e, com base nele, a ação penal pode ser iniciada, desde que se tenha notícia da existência de novas provas que não haviam sido conhecidas antes[26].

Como corolário da extinção do poder de punir do Estado, o trancamento deve ser consequência de um ato ilícito do próprio Estado, tal como o excesso de prazo da investigação policial, o que significa dizer que o trancamento deve ser resultado de falha da prestação do serviço público policial – a chamada faute du service (culpa do serviço), expressão difundida pelo clássico jurista francês Paul Duez. Por essa razão, a solução de trancamento não pode decorrer da conduta do particular – leia-se o investigado –, o qual não tem o direito de se beneficiar da própria torpeza (Nemo auditur propriam turpitudinem allegans), ao dar causa à lentidão das investigações[27].[28]

Em matéria de trancamento do inquérito policial por excesso de prazo, a jurisprudência é copiosa, mas nem sempre unívoca, inclusive nos Tribunais Superiores (STJ e STF). Para citar apenas um exemplo de dois acórdãos do Colendo Superior Tribunal de Justiça (STJ) de épocas muito próximas (ambos disponíveis no sítio eletrônico do tribunal), no RHC 154261 (13.12.2021), o C. STJ entendeu que a duração de 7 anos de um inquérito policial não caracteriza excesso de prazo, enquanto o C. STJ, no Habeas Corpus 624619

24 Nesse caso, o pedido formulado no habeas corpus não é necessariamente o alvará de soltura, na medida em que o investigado pode não estar efetivamente preso, mas sim um salvo-conduto materializado na forma de trancamento do inquérito policial. Em tal hipótese, o salvo-conduto deixa de ser um impedimento genérico à prisão, voltado a obstar qualquer eventual constrangimento ilegal associado ao fato investigado, para se tornar um ato concreto de impedimento específico ao prosseguimento do inquérito policial.

25 Exemplo disso são as chamadas investigações exploratórias ("fishing expedition" – pescaria probatória), desprovidas de objetivo certo ou declarado.

26 Cf. Enunciado da Súmula nº 524 do Supremo Tribunal Federal: "Arquivado o inquérito policial, por despacho do juiz, a requerimento do promotor de justiça, não pode a ação penal ser iniciada, sem novas provas."

27 Cf. Enunciado da Súmula nº 64 do Superior Tribunal de Justiça: "Não constitui constrangimento ilegal o excesso de prazo na instrução, provocado pela defesa."

28 Imperioso deixar claro que, quando se fala em prazo excessivo do inquérito policial, está-se referindo ao cumprimento das diligências determinadas pela autoridade policial, e não àquelas solicitadas pelo investigado, as quais não vinculam o Delegado de Polícia, nos termos do artigo 14 do Código de Processo Penal, não podendo servir de ferramenta de manipulação por parte de advogado de defesa para atrasar a investigação. Essa reprovável prática processual, que no processo tem a finalidade de provocar as chamadas "nulidades de algibeira", deve ser objeto de constante fiscalização pela autoridade policial para a boa condução dos trabalhos policiais.

Da mesma forma que o Ministério Público não pode se exceder na utilização dos meios conducentes à propositura da ação penal, a defesa do indivíduo também não está autorizada a abusar dos meios de defesa disponibilizados pela lei. O fundamento jurídico dessa constatação é o princípio da paridade de armas, corolário do princípio do contraditório, que informa o devido processo legal (FANTINI, 2010).

(20.08.2021), entendeu que os mesmos 7 anos configurariam excesso de prazo. [29] [30]

Análise dos julgados do TJSP no período de 2019 a 2024

A pergunta-problema objeto desta pesquisa consistiu em saber se a jurisprudência do Egrégio Tribunal de Justiça de São Paulo, em observância ao princípio da duração razoável do processo aplicado à investigação criminal, tende a ser rígida ou flexível no trancamento de inquéritos policiais por excesso de prazo. O questionamento se justifica ante a necessidade de conferir segurança aos Delegados de Polícia na atividade de controle do tempo das investigações em trâmite sob a sua presidência.

Face à consabida escassez de tempo e recursos do serviço público em geral, e do policial em particular, é importante conhecer o posicionamento da Corte Bandeirante em ordem a não comprometer os trabalhos nas delegacias de polícia e otimizar a prestação de serviço à sociedade.

A fim de responder à pergunta-problema, esta pesquisa utilizou-se da metodologia quantitativa-qualitativa, pois da estatística colhida junto ao banco de acórdãos serão extraídas conclusões interpretativas, que se pretendem servir de subsídio para a atuação prática dos Delegados de Polícia no Estado de São Paulo.

Antes de anunciar os resultados, cumpre anotar algumas observações de caráter metodológico, a fim de conferir o máximo de objetividade à coleta de dados e cientificidade à exegese dos dados colhidos. No aspecto material, presente pesquisa jurisprudencial empregou as seguintes palavras-chave de pesquisa concomitantemente: "trancamento", "inquérito policial" e "excesso de prazo". No aspecto temporal, a pesquisa foi delimitada no período dos últimos cinco anos e meio, compreendendo-se os anos de 2019 até julho de 2024.

Dos 102 (cento e dois) acórdãos encontrados e analisados, apurou-se que 96 (noventa e seis) denegaram a ordem para trancamento, enquanto 6 (seis) concederam-na (na ordem do acórdão mais recente para o mais antigo, prazos excessivos de: 8 anos, 2 anos e 5 meses, 10 anos, 10 anos, 3 anos, 9 anos). A planilha de resultados de pesquisa segue anexa. Tais números resultam no percentual de 93,9% (noventa e três inteiros e nove décimos por cento) de acórdãos denegatórios e 6,1% (seis inteiros e um décimo por cento) de acórdãos concessivos da ordem de trancamento de inquéritos policiais por excesso de prazo junto ao Egrégio Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo.

Figura: 1

Fonte: TJSP.

29 No RHC 154261 , o Ministro Relator Jesuíno Rissato explicou que o trancamento do inquérito policial deve ser tratado como exceção e se justifica apenas quando restar manifesto o seu cabimento, como nas hipóteses de inépcia da denúncia, atipicidade da conduta, eventual causa de extinção de punibilidade ou ausência de indícios mínimos de autoria ou de provas da materialidade. Lembrou que a jurisprudência do C. STJ é firme no sentido de que eventual demora na investigação não pode ser considerada automaticamente como excesso de prazo, por duas razões: a primeira de que os prazos pré-processuais não são peremptórios (são prazos impróprios), e a segunda de que a análise sobre a necessidade de continuidade das investigações depende de um juízo de razoabilidade à luz do caso concreto. Forte nessas razões, considerando a complexidade do feito, bem como considerando que o recorrente naquele caso não se encontrava sob cautelar pessoal e que a constrição dos bens se referia ao objeto do suposto crime, concluiu desprovendo o recurso.

30 Por outro lado, no HC 624619 , o Ministro Relator Olindo Menezes ponderou diferentemente que o fato de que o prazo de trinta dias contido no artigo 10 do Código de Processo Penal é impróprio não significa "carta branca" para eternizar a investigação. Na espécie, a investigação estaria acarretando consequências morais negativas ao investigado, o que justificaria a terminação do inquérito em aberto há mais de sete anos. Mencionou ainda o magistrado expressamente do princípio da razoabilidade ("A duração da investigação, sem deixar de estar atenta ao interesse público, deve pautar-se pelo princípio da razoabilidade."), não tendo vislumbrado nenhum indício de ineficiência estatal no convênio investigado, no qual teriam sido praticados crimes em apuração. Concluiu pela concessão da ordem de habeas corpus para determinar o trancamento do inquérito policial nº 0061/2014-4, que tramita na Delegacia de Polícia Federal da Circunscrição do Município de Juazeiro do Norte - CE. Transcreve-se item 4 da ementa em que a inrazoabilidade da duração da investigação fica evidenciada mediante o emprego do ponto de exclamação:

4. No caso, o inquérito se iniciou em 25/2/2014, ou seja, há mais de 7 anos, para apurar supostos crimes no âmbito de apenas um Convênio (!), não se tendo nenhum indicativo de conclusão, numa demonstração visível e qualificada da ineficiência estatal. Nessa linha de entendimento vem se sedimentando a jurisprudência desta Corte, a qual não admite que alguém seja objeto de investigação eterna, até mesmo por se tratar de situação que conduz a um evidente constrangimento moral, ou, até mesmo financeiro e econômico (BRASIL, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme demonstrado neste artigo, aplica-se o princípio constitucional da duração razoável do processo ao inquérito policial, tendo-se apresentado, a roldo dessa preocupação com a celeridade procedimental, as novas expressões propostas “duração razoável da investigação” e “devida investigação legal”.

Quanto à pesquisa jurisprudencial, como visto, 93.9% (noventa e três inteiros e nove décimos por cento) dos julgados em segunda instância no Egrégio Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo denegam ordem para trancamento dos inquéritos policiais por excesso de prazo, donde se podem extrair algumas conclusões.

A primeira conclusão extraível desses números é que o Tribunal Paulista é flexível, e não rígido, quanto ao controle de prazo das investigações criminais em sede de inquérito policial. Dificilmente se encerram investigações criminais de maneira forçada, e nas raras hipóteses em que isso ocorre, é porque houve manifesto e/ou teratológico abuso de poder para as circunstâncias do caso concreto.

A segunda conclusão, essa extraível do conteúdo das fundamentações dos arestos, é que o Tribunal Paulista é particularmente atento às dificuldades enfrentadas pelo Delegado de Polícia no tocante às investigações. Expressões recorrentes como “complexidade do caso” e “diligências em andamento” são indicativos da ciência dos desembargadores quanto à prática concreta nas delegacias de polícia.

A terceira conclusão é que, de rigueur, o problema em matéria de trancamento por excesso de prazo não está exatamente no período de tempo em si, mas sim na presença ou ausência de fundamentação idônea, apta a justificar a continuidade das investigações. Inquéritos despachados com fundamentação adequada, ainda que sintética, dificilmente serão trancados, pois fica demonstrado que o Estado está se movimentando para apresentar uma resposta à sociedade quanto à infração penal, em tese, cometida.

Por fim, a quarta conclusão no sentido de que a discricionariedade regrada de que se reveste o Delegado de Polícia no Estado de São Paulo permite-lhe, resguardada sempre a atenção para o risco de prescrição penal, preocupar-se mais com a qualidade do que com a extensão das investigações, uma vez que poderá contar com o respaldo do Poder Judiciário Bandeirante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Raul Gavião de. **O interrogatório à distância**. Dissertação de Doutorado. Orientador: Cândido Rangel Dinamarco. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

AMORA, Vítor Quinderé. **Princípio Da Duração Razoável Do Processo Penal: O Limite Da Justiça.** Brasília: INSTITUTO BRASILIENSE DE DIREITO PÚBLICO – IDP, 2012, p.11.

ARANHA FILHO, J. A. P. **Inquérito policial e processo penal: construção de um modelo probatório capaz de superar o legado inquisitorial**. Revista Brasileira de Ciências Políticas, Brasília, Brasil, v. 14, n. 12, maio-ago. 2023, p. 391-414.

ARAÚJO, Mayara de Carvalho; OLIVEIRA, Raisa Lustosa de. **Da Morosidade da Justiça Como Recurso Para a Manutenção do Status Quo: A Chicana Processual e os" Castelos de Fachadas".** Revista de Direito Brasileira, v. 4, n. 3, p. 523-543, 2013.

ARRUDA, Samuel Miranda. **O direito fundamental à razoável duração do processo**. Brasília: Brasília Jurídica, 2006.

BALDAN, Édson Luís. **Devida investigação legal como derivação do devido processo legal e como garantia fundamental do imputado**. In: KHALED JR., Salah (Coord.). Sistema penal e poder punitivo: estudos em homenagem ao prof. Aury Lopes Jr. Florianópolis: Empório do Direito, 2015, p.169-178.

BRASIL. **Provimento 188 de 11/12/2018 do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil**: Disponível em: https://www.oab.org.br/leisnormas/legislacao/provimentos/188-2018 Acesso em: 14 jul. 2025.

_____. **Superior Tribunal de Justiça**. Disponível em: https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Processos/Consulta-Processual Acesso em: 14 jul. 2025.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. 2ª ed. Ver. Trad. Lucia Guidicini e Alessandro Berti Contessa. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 79.

BETINI, Alexandre. **O trancamento do Inquérito Policial**. Dissertação de Mestrado. Orientação: Professor Doutor José Raul Gavião de Almeida. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRODBECK, Rafael Vitola. **Inquérito Policial: Instrumento de Defesa e Garantia dos Direitos Fundamentais da Pessoa Humana.** Porto Alegre: Núria Fabris, 2011.

CARNELUTTI, Francesco. **As misérias do processo penal.** 2º ed. Leme: Edijur, 2010, p. 70, apud, BETINI, Alexandre. O trancamento do Inquérito policial. Dissertação de Mestrado. Orientação: Professor Doutor José Raul Gavião de Almeida. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012, p. 134.

FANTINI, Daniel Fábio. **Devido Processo Legal e Investigação Criminal.** Revista Brasileira de Ciências Políticas. Brasília, v. 1, n. 2, p. 11-40, jul/dez 2010.

HOFFMAN, Paulo. **Razoável duração do processo**. São Paulo: Quartier Latin, 2006, p. 98.

LIMA, Renato Brasileiro de. **Manual de processo penal: volume único.** São Paulo: JusPodivm, 2021.

LOPES JÚNIOR, Aury. **A (de)mora jurisdicional e o direito de ser julgado em um prazo razoável do processo penal.** Boletim do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais. São Paulo: Instituto Brasileiro de Ciências Criminais, ano 13, nº 152, jul. 2005, p. 4-5.

MACHADO, Daniel Carneiro. **A visão tridimensional do contraditório e a sua repercussão no dever de fundamentação das decisões judiciais no processo democrático**. Rev. SJRJ, Rio de Janeiro, v. 1, n. 41, p. 69-84.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. São Paulo: Atlas, 13ª ed., 2003.

MORAES, Rafael Francisco Marcondes de; ORTIZ, Luiz Fernando Zambrana. **Inquérito Policial Eletrônico: tecnologia, garantismo e eficiência na investigação criminal.** In: GIORDANI, Manoel Francisco de Barros da Motta Peixoto; MORAES, Rafael Francisco Marcondes de (Coord.). Estudos contemporâneos de polícia judiciária. São Paulo: Editora LTr, 2018, p. 83-96.

_____. **A defesa no inquérito policial**. RDPJ, Brasília, Ano 1, N. 2, Jul-Dez 2017, p. 49-99.

_____. **Prisão em flagrante delito à luz da ordem constitucional.** Dissertação de Mestrado. Orientação: Professor Doutor José Raul Gavião de Almeida. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PENEDO, Larissa Gomes. **Investigação Criminal Defensiva: A atuação ativa da defesa na fase pré-processual e busca pela paridade de armas**. Revista da Defensoria Pública RS nº 27. Rio Grande do Sul: Revista da Defensoria Pública, 2021, p. 288-306.

PINHEIRO, Ricardo Henrique Araújo. **O trancamento do inquérito policial ocasionado pela injustificada demora na conclusão dos trabalhos policiais. Análise feita à luz do princípio da razoabilidade**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Ciências Criminais. 04/12/2009. Disponível em: https://arquivo.ibccrim.org.br/artigos/2009/12. Acesso em 14 jul. 2025.

RODRIGUES, Walter dos Santos. **A duração razoável do processo na emenda constitucional n. º 45.** Revista eletrônica de direito processual, v. 2, n. 2, 2008.

_____. **Duração razoável do processo: Estudo de caso do processo executivo fiscal federal em Niterói.** Dissertação de Mestrado. Orientação: Professora Doutora Gizlene Neder. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SILVA JÚNIOR, Délio Lins e. **O trancamento do inquérito policial pela falta de razoabilidade no prazo de sua duração.** Boletim do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais. São Paulo: Instituto Brasileiro de Ciências Criminais, ano 13, nº 160, mar. 2006, p. 4-5.

SAAD, Marta. **O direito de defesa no inquérito policial**. São Paulo: RT, 2004, p. 251.

_____. **Editorial do dossiê "Reformas da investigação preliminar e a investigação defensiva no processo penal" - Investigação preliminar: desafios e perspectivas**. Rev. Brasil de Direito Processual Penal, Porto Alegre, v. 6, n. 1, jan.-abr. 2020, p. 29-40.

SANTIAGO, Nestor Eduardo Araruna; DUARTE, Ana Caroline Pinho. **Um conceito de duração razoável do processo penal.** Novos Estudos Jurídicos, v. 15, n. 2, p. 242-256, 2010.

SILVA, José Afonso da. **Aplicabilidade das Normas Constitucionais**. 3ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1998.

A FILOSOFIA COMO FORÇA MOTRIZ DO CONHECIMENTO HUMANO

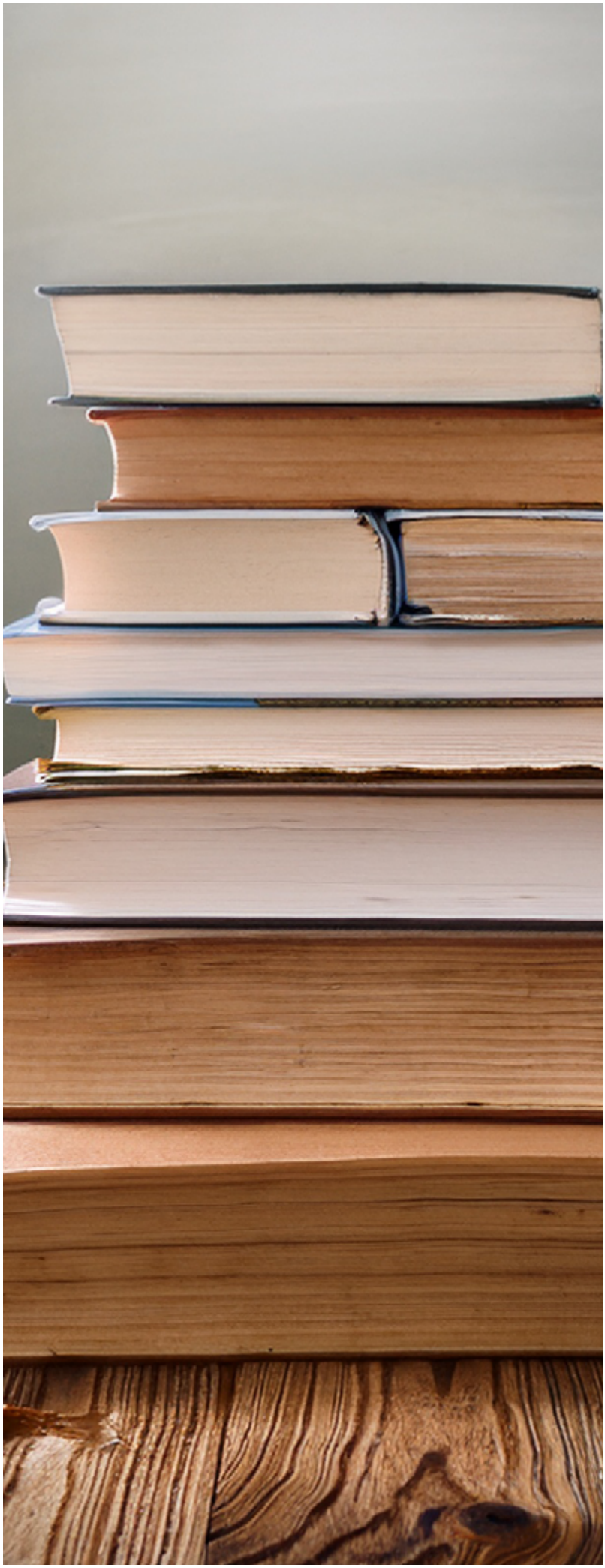
EDUARDO REZENDE ESTEVES

Mestrando em Direitos Humanos (UNIFIEO-SP). Especialista em Direito Penal e Processo Penal, FEAD, 2017. Graduado em Direito pela UNIARA, 2013. Procurador do Município e Advogado. E-mail: eduredm@gmail.com

MARIA CRISTINA ZAINAGHI

Doutora em Direito pela PUC-SP e Mestre em Direito pela Universidade Mackenzie. Advogada. Professora no Programa de Mestrado da UNIFIEO. Membro da ACLASP - Academia de Ciências, Letras e Artes de São Paulo, onde ocupa a Cadeira nº 01 patroneada por Esther de Figueiredo Ferraz. Associada do CONPEDI - Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. E-mail: criszainaghi@uol.com.br

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O artigo trata a Filosofia como fonte do conhecimento humano, discorrendo desde sua conceituação, observando as origens entre os gregos de época remota, breve análise sobre a junção filosófica e normativa na Filosofia do Direito e ainda sobre o dogmatismo jurídico. Buscou-se conhecimentos específicos e atualizados em plataformas digitais de comprovada autenticidade disponibilizadas para consulta, assim como obras de autoria certificada para ter maior fundamentação em discorrer sobre o tema. O objetivo do presente trabalho é realizar uma análise da filosofia e ressaltar sua importância para o desenvolvimento do conhecimento humano. A metodologia utilizada é de revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Justiça; Filosofia; Direito; Dogmatismo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade discutir a importância da filosofia para a construção do pensamento, analisando sua função no desenvolvimento do pensamento e conhecimento humano, verificando ainda a relevância para construção do conhecimento.

A filosofia, frequentemente vista como uma disciplina abstrata e distante da realidade cotidiana, desempenha um papel fundamental na formação e evolução do conhecimento humano. Desde os diálogos iniciais de Sócrates na Atenas antiga até as discussões contemporâneas sobre a natureza da consciência e da realidade, a filosofia tem sido uma força motriz essencial que molda nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. Ao explorar questões sobre a existência, a moralidade, a lógica e a verdade, a filosofia não apenas desafia e refinar nossas concepções prévias, mas também estabelece as bases sobre as quais outras áreas do conhecimento são construídas.

Através da reflexão crítica e do questionamento sistemático, a filosofia nos incentiva a examinar as premissas preconcebidas aos nossos pensamentos e crenças. Esse processo de questionamento profundo leva ao desenvolvimento de novas ideias e teorias que, muitas vezes, transcendem os limites da filosofia e se traduzem em avanços significativos em ciências naturais, ciências sociais, e artes. Por exemplo, a ética filosófica influenciou a formulação de leis e políticas públicas, enquanto a lógica filosófica serviu como fundamento para o desenvolvimento da matemática e da ciência da computação.

Além disso, a filosofia fornece as ferramentas necessárias para analisar e interpretar fenômenos complexos, promovendo uma abordagem crítica e reflexiva que é crucial em um mundo em constante mudança. Ao questionar a natureza do conhecimento e da verdade, a filosofia ajuda a moldar a maneira como entendemos as novas descobertas e desafios que enfrentamos.

Neste artigo científico, a metodologia adotada foi a revisão de bibliografia, que consistiu na análise crítica de obras e artigos relevantes sobre a filosofia e, particularmente, a filosofia do direito. Inicialmente, foi realizada uma seleção rigorosa de fontes, priorizando textos clássicos e contemporâneos que abordam os principais conceitos e debates filosóficos.

CONCEITO DE FILOSOFIA

Na definição etimológica, o termo "filosofia" é a união das palavras gregas amor (philo) e sabedoria (sophia), o que leva ao significado de amor à sabedoria ou melhor dizendo, amor ao conhecimento. Na realidade, a palavra define um estudo de questões gerais, fundamentais e aleatórias sobre a existência humana, valores, razão, pensamento, etc, que despertam questionamento no indivíduo e, embora sem comprovação oficial, sua criação com esse significado é atribuída a Pitágoras, filósofo grego da Antiguidade.

No Dicionário online Houaiss1, aparece com dupla significação:

> FILOSOFIA. sentido 1:amor pela sabedoria, experimentado apenas pelo ser humano consciente de sua própria ignorância [segundo autores clássicos, sentido original do termo, atribuído ao filósofo grego Pitágoras (s VI a.C.).].
>
> FILOSOFIA. sentido 2: no platonismo, investigação da dimensão essencial e ontológica do mundo real, ultrapassando a opinião irrefletida do senso comum que se mantém cativa da realidade empírica e das aparências sensíveis.

Entende-se que a Filosofia é uma atividade mental (intelectual) que não se limita a determinado aspecto da existência ou segmento social. Ao contrário, sua abrangência é total, ilimitada, só dependente da condição e nível de conhecimento já absorvido pelo filósofo em atitude isolada ou diálogo com outros.

Os pensadores antigos formularam questões e buscaram entendimento com minuciosa investigação ao conhecimento e, muito das noções que temos hoje, advém dessa busca incessante desde Platão, Aristóteles, etc., pois, como afirmou Sócrates, um desses grandes filósofos gregos, “uma vida sem exame não é digna de ser vivida”[2].

Os primeiros filósofos gregos da Antiguidade não se consideravam sábios, diante da realidade que se lhes impunha e que julgavam ignorar muito. Diziam-se “amigos da sabedoria”, por isso filósofos[3].

No transcorrer do tempo vieram outros grandes pensadores que deixaram importantes ensinamentos: Descartes, Kant, Nietzsche, Habermas.

A título de exemplo, citamos o pensamento de Kant, quando faz alusão à ideia para se atingir a Paz Perpétua, deverá a constituição civil de cada estado ser republicana; aduzindo que o diploma deve ser fundado nos princípios da liberdade dos membros da sociedade, dependência a uma mesma legislação (enquanto súditos) e a lei da igualdade enquanto cidadãos[4] (KANT,2008, p.11):

Para Miguel Reale[5]:

> A Filosofia, por ser a expressão mais alta da amizade pela sabedoria, tende a não se contentar com uma resposta, enquanto esta não atinja a essência, a razão última de um dado "campo" de problemas. Há certa verdade, portanto, quando se diz que a Filosofia é a ciência das causas primeiras ou das razões últimas: trata-se, porém, mais de uma inclinação ou orientação perene para a verdade última, do que a posse da verdade plena.

Bittar e Almeida, no introdutório da obra Curso de Filosofia do Direito, tratam da Filosofia relacionando-a com seu símbolo Coruja e sintetizam a escolha na frase “A atitude de vigília da coruja é uma atitude que atravessa as sombras, que se mantém desperta enquanto tudo em volta parece descansar; seu olhar não somente atravessa as sombras, mas, sobretudo, se volta para todos os lados”[6].

1 Dicionário eletrônico Houaiss, disponível em: https://houaiss.uol.com.br/, acesso em 10 fev. 2025.
2 Platão, Apologia de Sócrates, capítulo XXVI, p. 26.
3 REALE, Miguel. Filosofia do Direito. 19 ed. São Paulo: Saraiva, 1999, p. 5.
4 KANT, Immanuel. A paz Perpétua. Um Projeto Filosófico. Tradução Artur Morão. Coleção: Textos Clássicos de Filosofia. Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2008, p. 11.
5 REALE, Miguel. Filosofia do Direito. 19 ed. São Paulo: Saraiva, 1999, p. 6.
6 BITTAR, Eduardo. C. B e ALMEIDA, Guilherme de Assis, Curso de Filosofia do Direito, 11 ed. São Paulo: Atlas, 2015, p. 1.

Ainda para os autores Bittar e Almeida, "O amor à sabedoria implica em uma atitude perante o mundo de busca incessante pelo conhecimento [...] o cultivo à vontade de descobrir, investigar, desbravar, escarafunchar a história, procurar, se embrenhar..."[7] e essas características se confundem na personalidade do filósofo e o diferenciam de outros.

> De um tanto de observação se reveste a atividade do filósofo, por isso, a visão do filósofo não se confunde com a visão determinada e específica que, por exemplo, se terá no âmbito de uma ciência qualquer, como a do químico ou a do físico. A visão do filósofo não é a de um especialista, mas a de um conhecedor de diversas das perspectivas em que se inscreve a vivência mundana e suas questões, em geral, seus grandes dilemas. Seu conhecimento se distende, geralmente, em direção a questões abrangentes, as quais enfrenta observando os diversos aspectos nelas implicados, de modo integral, com visão holística. Sua visão não é a visão local, a do cientista, mas a visão geral, abrangente, pois as questões que aportam em sua escrivaninha são elas também abrangentes. Aliás, as suas questões, antes de específicas, são as questões que mais primariamente se oferecem como enigmáticas para a condição humana, e às quais todos acabamos nos fazendo. O filósofo lida com questões aporéticas (Que é o ser? Qual a natureza humana? Qual o sentido da vida? Qual a melhor forma de governo? Como se pode definir a justiça?), e são essas mesmas que o instiga à busca do conhecimento, incessante, diuturno, insaciável, arguto, lançando sobre as coisas o seu olhar de coruja, na medida em que é um amante (phylon) da sabedoria (sophía)[8].

Reale afirma que a filosofia não existiria se todos os filósofos chegassem sempre a um denominador conjunto e conclusivo, por tratar-se, ao contrário, de uma atividade em contínuo trabalho mental conduzida pela intenção de buscar a renovação de ideias, a universalidade dos problemas, de acordo com situações, locais e épocas que podem ocasionar mudanças ao questionamento original. Para ele, "o que distingue, porém, a Filosofia é que as perguntas formuladas por Platão ou Aristóteles, Descartes ou Kant, não perdem a sua atualidade, visto possuírem um significado universal, que ultrapassa os horizontes dos ciclos históricos"[9].

> A Filosofia deve ser vista como atividade perene do espírito, como paixão pela verdade essencial e, nesse sentido, realiza, em seu mais alto grau e consequência, a qualidade inerente a toda ciência: a insatisfação dos resultados e a procura cuidadosa de mais claros fundamentos, sem outra finalidade além da puramente especulativa. Isto não significa, porém, que o filósofo não possa ou não deva empenhar-se por suas ideias: o que é incompatível com a pesquisa filosófica é a conversão da ação prática e, sobretudo, do empenho político-social, em razão e meta do filosofar[10].

Não existe um conceito único sobre a filosofia e não poderia existir visto que a atividade fez parte de diversos momentos da história do homem e se manteve questionadora através dos séculos com diferenciadas formas de pensar e agir, conduzindo a humanidade para uma procura racional sobre si próprio e sobre as realidades resultantes de ações humanas.

A ORIGEM DA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO

É essencial conhecer como se desenvolveu a construção do pensamento filosófico através dos tempos. Na verdade, é um retrato da evolução intelectual humana e do desenvolvimento das primeiras teorias sobre os seres e o mundo. É preciso observar que a partir do questionamento desses primeiros filósofos mudam-se os parâmetros até então incutidos nos povos antigos.

O homem deixa de crer em mitos como única explicação para sua origem, dos objetos e demais seres vivos e passa a buscar explicações para os próprios padrões de comportamento e para os da natureza que produziam modificações. O Universo ou Cosmo passa a ser foco da atenção e compreendido pela razão e a lógica (derivantes do grego lógos).

7 BITTAR e ALMEIDA, op. cit., p. 1.
8 BITTAR e ALMEIDA, op. cit., p. 3.
9 REALE, op. cit., p. 8.
10 REALE, op. cit., p. 9.

Nesse período, entre os séculos VII e V a.C., as noções dos gregos Tales, Anaxímenes, Anaximandro, Pitágoras, Heráclito e Parmênides dão início às teorias sobre os seres e o mundo usando como foco de atenção a natureza (do grego physi), que para eles continha todas as respostas sobre o mundo e seus fenômenos.

Apesar de todos buscarem saber sobre o princípio que deu origem a todas as coisas, não usaram da mesma linha de pensamento. O interesse básico, razão da existência, um conceito conhecido como arkhé, acabou com diferentes propostas que variaram desde o ar, água, fogo, átomos e números.

Esse período conhecido como pré-socrático, precedeu ao mais importante filósofo da Antiguidade, Sócrates, que viveu entre 470 e 499 a.C., é chamado de pai da filosofia, e teve como foco da sua atenção os cidadãos a quem criticava quanto aos comportamentos. Em meio a uma sociedade que desenvolvia a argumentação retórica, construiu um método para buscar a verdade.

Foi a época, na Grécia, dos debates públicos onde o mais importante neles era sair-se bem em argumentações, mesmo que as informações não fossem verídicas. Ao que usavam essa técnica deu-se o nome de relativistas.

De outro lado, estavam os sofistas, pessoas que por dinheiro forneciam informações a outras pessoas interessadas em cargos políticos, sem que estas tivessem compromisso com fatos e verdades, com a própria política e novas ideias. Para o sofismo a verdade é uma técnica, a maneira de manipular o conhecimento e convencer os ouvintes sobre sua argumentação. Através do convencimento, da persuasão, impede-se o raciocínio do cidadão e ficam informações que apesar de parecerem válidas, não se constituem numa verdade, num fato.

Nesse contexto de disputa política e nenhum compromisso com a verdade, Sócrates, que não aceitava o relativismo, construiu seu método para convencimento do ouvinte, mas de forma livre usando o raciocínio para criar as próprias concepções. Propunha que o conhecimento pudesse ser ampliado e as ações de cada cidadão devem ser condizentes com as informações que tenha.

Para Sócrates, existem verdades universais que a tudo podem ser empregadas, independente de tempo ou lugar, mas só podem ser acessadas pelo homem através da reflexão. E nessa senda de ideias se entende que as informações devem passar pelo crivo da consciência para serem validadas

A progressão de ideias, conceitos e vertentes filosóficas que vieram a seguir, descortinou o saber para os estudiosos e criou muitas linhas de pensamentos próprias dos vários filósofos que existiram, e ainda existem, espalhados pelo mundo,

> No fundo, o que tenta a muitos pensadores de nossos dias é o superamento, em uma nova e poderosa síntese, de explicações incompletas ou unilaterais, ora polarizadas no sentido do *sujeito,* ora convergidas inteiramente para a transcendência do *objeto*.
>
> Se Dilthey vislumbra na história da Filosofia, como sistema vivo de atitudes e de ideias, um movimento pendular do espírito, entre uma concepção do *eu* e uma concepção do *universo,* entre uma tendência fundamental para o *subjetivo* e outra para a *objetividade,* talvez será certo dizer que há momentos na história em que se busca superar aquele ritmo pendular em busca de uma unidade ambivalente[11].

De certa forma a palavra conhecimento é ambígua, pois se refere, ao mesmo tempo, ao ato de conhecer, quanto ao que se obtém devido ao ato. Trata-se de um processo, não é finito e é transmissível, mas, exige racionalidade e a reflexão,

> Desde longa data, a filosofia passou a caminhar em dissintonia com os reclamos do senso comum. Mais que isso, em função do grande grau de tecnicismo e estilismo, a própria linguagem filosófica tornou-se inacessível aos leitores não especializados e/ou familiarizados com as nuanças filosóficas. O mesmo se pode dizer com relação à ciência e suas tecnologias

11 REALE, op. cit. P. 51.

> do verbo, do discurso, das fórmulas, dos elementos químicos, dos usos. . . O que não se leva, normalmente, que as impressões do senso comum são falsas e que as construções da ciência e da filosofia são impermeáveis. Está criada a inviabilidade de comunicação; ambos os polos de difusão de sentido estão prevalorando as experiências advindas do polo oposto. O resultado dessa situação é o que se vê em todas as partes: o senso comum diz, a ciência e a filosofia devem desdizer; o senso comum teme, a filosofia deve espantar o temor; o senso comum intui, a ciência e a filosofia banalizam; o senso comum aceita, a filosofia e a ciência repelem; a filosofia e a ciência dizem, o senso comum repele como ditames incompreensíveis, ou como assunto para especialistas [. . .][12].

A palavra conhecimento tem sua origem etimológica no Latim cognoscere, cujo significado é ato de conhecer. Em uma explicação básica é a forma de compreender a realidade e fundamenta-se tanto nos sentidos, como na percepção; na imaginação tanto quanto no intelecto, na ideia de verdade como de falsidade.

Existem quatro dimensões principais relacionadas ao conhecimento, ou seja, os tipos mais habituais: religioso, científico, filosófico ou empírico.

a. Conhecimento religioso: também tem como objetivo explicar o Universo, sua formação e totalidade e para tal fundamenta-se na fé, em crença aos textos sagrados e em revelações divinas. Não se trata de compreensão racional das verdades, para as quais inclusive nem se busca comprovação científica, visto que são dogmas que devem ser aceitos sem questionamentos.

b. Conhecimento Científico: ao contrário do anterior, essa palavra que vem do latim ciência, tem que ser comprovado, validado por demonstrações e experimentações. Condensa em si, todos os tipos de conhecimentos adquiridos por estudos e ações práticas desenvolvidas na busca por soluções de questionamentos. Resulta de procedimento metódico e se compõe de três elementos: observação, experimentação e leis.

c. Conhecimento Filosófico: apesar de ser racional ele provém de questionamentos subjetivos que obrigaram o ser humano a desenvolver em si a capacidade de aprofundar-se em reflexões sobre assuntos subjetivos, conceituais e imateriais. Essa é sua importância: desenvolver nos indivíduos a capacidade de reflexão e de desenvolvimento do raciocínio. Nem sempre é possível sua verificação, mas procura sempre pela verdade sobre tudo que existe.

d. Conhecimento Empírico: cujo significado em grego é experiência, resulta de observação do cotidiano, uma dedução de forma particular de simples observação. Trata-se do senso comum. Algo ou constatação que passa a ser tida como verdade universal e coletiva, é passada entre gerações, mas não tem comprovação científica. Pode-se saber, que determinada ação provoca uma reação. Sem que se saiba o que conduz a ação a ter reação. Algumas vezes, apesar do uso, é um erro,

> Se, no início da história do pensamento, a filosofia correspondia ao saber sobre tudo e todas as coisas (sobre o ser, suas contingências, seus atributos, suas qualidades, os juízos a seu respeito. . .), esse saber foi-se, paulatinamente, fragmentando em províncias que se chamam ciências. Cada ciência possui seu próprio objeto de estudo específico, e seu território científico, forçosamente, possui uma área de competência indelegável. Mais que isso, com a especialização das ciências, com seus ramos, braços, derivações. . ., tornou-se necessária a especialização também dos métodos por elas adotados, de modo que se possa dizer que cada ciência possui seu método próprio[13].

A RELAÇÃO DA FILOSOFIA COM O DIREITO

Apesar de pouco reconhecida em sua importância, a Filosofia do Direito tem sido participante ativa em vários momentos épicos da História, principalmente em disputas políticas e sociais como, por exemplo, a própria Revolução Francesa que motivada por ideias jurídicas levou a Europa a repensar tratamentos humanitários reservando o direito à liberdade e igualdade entre os cidadãos.

12 BITTAR e ALMEIDA, op. cit., p. 44.
13 BITTAR e ALMEIDA, op. cit., p. 40.

Envolvida por certo desconhecimento geral das pessoas, a Filosofia do Direito procura se impor até mesmo no campo jurídico e demonstrar sua necessidade, mas convive por vezes com a pouca relevância que tem entre seus próprios beneficiados. De um lado, o filósofo a ignora por ter pouco interesse em seu conhecimento específico jurídico. Por outro lado, por vezes é o próprio jurista que não lhe dá o devido valor por não a entender como disciplina prática e não reconhecer sua utilidade na vida forense.

Embora possam parecer antagônicas à primeira vista, tanto a Filosofia quanto o Direito oferecem profundas reflexões sobre a condição humana e a maneira como lidamos com as complexidades do cotidiano. A Filosofia examina as questões fundamentais da existência, enquanto o Direito busca estabelecer um conjunto de normas e regras que orientam o comportamento social.

O estudo da Filosofia do Direito vai além da análise dos sistemas jurídicos, pois se engaja com correntes filosóficas consolidadas e busca compreender como normas, conceitos e princípios se interrelacionam e moldam o ordenamento jurídico.

Assim, a Filosofia do Direito não apenas explora a base teórica dos sistemas legais, mas também promove um diálogo contínuo entre o pensamento filosófico e a prática jurídica.

> Por mais que o homem descubra e certifique verdades e seja capaz de atingir leis ou princípios, seus conhecimentos da realidade, sic et simpliciter, não envolvem a obrigatoriedade da ação. Que devemos fazer? Como devemos nos conduzir? Que vale o homem no plano da conduta? O fato de sermos hoje mais ricos de conhecimentos do que o homem selvagem terá, porventura, influído na bondade do próprio homem? O fato de ser portador da maior soma de conhecimentos leva o homem a reconhecer o caminho de seu dever?[14]

Analisando o pensamento de Hegel, em relação ao ordenamento jurídico, Salgado[15] afirma que "a moderna Filosofia do Direito estabelece seu foro científico na preocupação de pensar com rigor o fundamento último de racionalidade do direito".

Atualmente, no ritmo alucinante da vida humana, entre catástrofes e tecnologia, com disparates sendo cometidos a todos os instantes, às vezes por pretensos motivos patrióticos e disputas territoriais, a reflexão filosófica para compreender a complexidade das sociedades e atualizar os sistemas jurídicos torna-se essencial desde que baseando-se num sistema de leis igualitário entre os seres humanos, não opressivo, mas justo.

Nessa questão, é indiscutível que o auxílio da filosofia se faz imprescindível.

Lessa, na Introdução da obra Estudos da Filosofia do Direito, ensina que[16]:

> A tarefa da Filosofia do Direito é a de apontar soluções jurídicas que, embora não estejam previstas no texto formal, sejam, entretanto, a resposta justa à necessidade do momento. Esta busca integra uma ideia do direito. A Filosofia do Direito é uma abordagem que data de fins do século XVIII.

Concordando, Bobbio afirma "os tratados de direito natural do século XVII e XVIII são em sua maioria os precedentes históricos dos estudos de filosofia do direito do século XIX e tratados de filosofia do direito e filosofia política"[17].

O DIREITO COMO ORGANISMO VIVO E MUTÁVEL FRENTE A DOGMÁTICA JURÍDICA

Que o Direito é um organismo vivo não se discute, pois ele acopla conhecimento variado em múltiplas áreas e organiza o caos, independente da vontade dos partícipes, através de seus ordenamentos.

Mas, não existe consenso entre os autores sobre considerar-se o Direito como ciência devido a questão de seu método e objeto de conhecimento. Nisso reside a problemática, pois para alguns juristas o Direito, longe de ser uma ciência, é uma atividade intelectual cujo objetivo é o conhecimento racional e sistemático de fenômenos jurídicos que se aliam a um

14 REALE, op. cit., p. 34-35.
15 SALGADO, Joaquim Carlos. A Idéia de Justiça em Hegel. São Paulo: Loyola, 1996, p. 13.
16 LESSA, Pedro. Estudos de filosofia do Direito. Rio, Ed. Jornal do Comércio, 1912, p. II.
17 BOBBIO, N. — Nature et fonction de la philosophie du droit. Archives de Philosophie du Droit — Paris (7) — 1962: 1 /1 2.

conhecimento unívoco e pouco variável.

Em síntese, a ciência do Direito é tratada como dogmática e estática. Uma forma de pensamento que se fundamenta em dois postulados básicos: inegabilidade dos pontos de partida (o que corresponde a ser um dogma) e a exigência de soluções aos questionamentos postos em discussão.

Sua participação é a avaliação sobre o conteúdo de leis e códigos, e fazer a distinção entre eles conforme as áreas onde serão melhor aplicados, procurando classificar, definir e adequá-los às necessidades da realidade apresentada no meio social, sem discutir a conveniência dessas normas jurídicas. É responsável por definir e sistematizar o conjunto normativo aplicado pelo órgão federativo para a sociedade onde está inserido de forma que as decisões judiciais sejam cumpridas.

> O que imprime, o que pode imprimir aos estudos jurídicos um cunho científico, é a filosofia do direito. Sem ela a tarefa do jurista se reduz a um esforço inferior por interpretar e aplicar preceitos, de cujo verdadeiro e profundo sentido não lhe é dado compenetrar-se. Não pode haver sem ela compreensão e amor da justiça, nem legisladores que elaborem sábias leis, juízes consagrados ao culto inteligente e sincero do direito, administradores realmente empenhados em bem lhe executar as prescrições, advogados que sobreponham o egoístico interesse do exercício da profissão à elevada utilidade, ou, melhor, à necessidade superior da conservação e do progresso da sociedade pela exata observância das leis. Faltando o conhecimento dos princípios do direito, fica este sendo mera arte, cujos preceitos facilmente se desvirtuam na prática, aplicando-se ao talante das conveniências individuais[18].

No entanto, ainda se constitui num ponto conflitante e sem definição que intriga muitos dos juristas. Conhecimento ou Ciência? Se é conhecimento ela é mutável, apesar de seus conceitos a considerarem descritiva.

Como ciência o Direito deve trabalhar com questões humanas e estas são variáveis, nada estáticas ou com vínculo à norma definida. Ao contrário, as normas devem ser descritivas e estarem preparadas para possíveis modificações decorrentes do progresso social,

> Nesse sentido, o que mais intriga a maioria dos juristas é como a ciência se constitui, se há divergências sobre a sua real existência (método e objeto). A dificuldade surge no aspecto da existência de uma ciência autônoma do Direito, o que traz à discussão se os fenômenos jurídicos podem ser ou não objeto de reflexão e análise sob os diversos pontos de vista de outros ramos do saber[19].

Sem definição sobre essa dúvida, é interessante a diversidade de pensamentos entre autores sobre a possibilidade humana quanto ao conhecimento em sua totalidade sobre determinadas questões, o que se transforma em constante busca por certezas. Resultaram em duas linhas de reação: ceticismo e dogmatismo.

O Ceticismo vem de skeptikós significando “que observa” e tem diferentes graduações. Usando como exemplo essa procura pela verdade absoluta do conhecimento temos os seguintes tipos de céticos:

1) observa, reflete e conclui que não existe como garantir que o conhecimento total seja uma possibilidade.

2) tem o que observa e decide que o conhecimento total é impossível.

3) o cético moderado aceita uma forma relativa de conhecimento e reconhece limites para a total apreensão da realidade. Ou aceita que apesar de impossível encontrar a certeza, deve-se continuar nessa busca.

4) o cético radical considera que se é impossível, melhor renunciar a procura pelo conhecimento e prefere a indiferença absoluta sobre tudo.

Há o dogmático que se funda em um pensamento ou doutrina, tomando-o como certeza de atingir a verdade. De forma que, ao tomar-se uma ideia como verdade absoluta, ocorre o aprisionamento do pensamento em uma verdade considerada fundamental e indiscutível, um dogma que não permite a adequação às

18 REALE, op. cit., p. 287.
19 LA TORRE, Angel. Introdução ao Direito. Coimbra: Almedina, 1978, p. 124.

mudanças que a progressão do mundo mostra.

Em termos relativos ao conhecimento, propõe que o espírito humano é realmente capaz de atingir a certeza, ter total domínio sobre a realidade. O que leva o dogmático a parar de procurar se aprofundar em reflexões quando considera ter chegado à conclusão que essa é total e imutável.

Dogmas religiosos exemplificam essa definição, pois são considerados como verdades fundamentais de uma doutrina e inquestionáveis por tratar-se de fé.

Transpondo características do dogmatismo para o Direito como ciência, temos a Dogmática Jurídica, assunto controverso e relevante, tratado por Warat em Ensino e Saber Jurídico:

> Dogmática jurídica é a atividade que tem a pretensão de estudar o direito positivo vigente sem construir sobre o mesmo juízo de valor. É a tentativa de formular uma teoria sistemática do direito positivo baseada em sua aceitação acrítica, e que, mediante a elaboração conceitual do direito estabelecido, explicaria sua coerência denotando a pseudológica que o ordena[20].

Seguindo no assunto, alguns autores afirmam que a Dogmática Jurídica e a Ciência do Direito, embora sem que se confundam em uma só ciência, têm em comum o mesmo objeto de estudo, no caso o Direito Positivo.

Opinião que não atinge unanimidade, principalmente levando-se em conta que para se conceituar algo é preciso existir um problema que dá origem a questão, como explica Elías Diaz[21]:

> Não se entende plenamente o mundo jurídico se o sistema normativo (Ciência do Direito) se insula e separa da realidade, em que nasce e à que se aplica (Sociologia do Direito) e do sistema de legitimidade que o inspira e deve sempre possibilitar e favorecer a sua própria crítica racional (Filosofia do Direito). Uma compreensão totalizadora da realidade jurídica exige a complementaridade, ou melhor, a recíproca e mútua interdependência destas três perspectivas que cabe diferenciar ao falar do direito: perspectiva científico-normativa, sociológica e filosófica.

Japiassu entende que "a verdadeira ciência seria um conhecimento independente dos sistemas sociais e econômicos. Seria um conhecimento que, baseando-se no modelo fornecido pela física, se impõe como uma espécie de ideal absoluto"[22].

Argumentando que o saber jurídico não possui caráter científico, Coelho[23] afirma "em verdade constitui uma tecnologia a serviço dos operadores do direito; e assim, a chamada ciência do direito consiste numa retórica destinada a persuadir alguém a respeito de uma verdade que é sempre subjetiva".

Na realidade, o tema requer estudo profundo, independente de opiniões abalizadas por procederem de autores renomados, e é real a dificuldade em se caracterizar cientificidade no Direito, sem, contudo, existir a conclusão que não pode ser uma ciência.

Adotou-se, o uso da expressão "ciência jurídica" realçando seu caráter normativo, visto que é o que fornece parâmetros de normas positivas do dever de cada cidadão, no meio social das sociedades reguladas por ele.

Valendo-se da posição de Reale[24] concorda-se que "a Ciência do Direito tem sido definida como ciência positivada no tempo e no espaço".

É indiscutível e a história humana comprova que a noção de jurisprudência existe desde a própria constituição do Direito nas sociedades antigas, a exemplo de Roma. O que alguns estudiosos julgam ser ideal é que a jurisprudência romana ceda lugar a Dogmática Jurídica com a proposta de formular e sintetizar conceitos jurídicos do direito positivo, considerando-o como ponto inicial inatacável, de forma a transformá-los em dogma.

20 Paulo de Tarso Ramos Ribeiro em Dogmática jurídica e a crise de legitimação do Estado Moderno, R. Inf. legis., Brasília, a 26, n 102, abr-jun, 1989, p. 117.
21 In Sociologia y filosofia del derecho. Madrid: Taurus, 1976. p. 54. In p. 170 Revista da EMERJ, v.4, n.16, 2001.
22 JAPIASSU, Hilton. O mito da neutralidade científica. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975, p. 9.
23 COELHO, Luiz Fernando. A Teoria Crítica do Direito na Pós-Modernidade. Comunicação apresentada ao XVIII Congresso Mundial da Associação de Filosofia do Direito e de Filosofia Social, La Plata, Buenos Aires, 1997, p. 3.
24 REALE, op. cit., p. 17.

> No estudo do direito, são disciplinas dogmáticas: direito constitucional, civil, comercial, penal, tributário, processual, previdenciário, trabalhista, etc. As citadas disciplinas são regidas pelo princípio da inegabilidade dos pontos de partida (o dogma, a lei). O princípio da legalidade, inscrito na Constituição Federal, é uma premissa desse gênero, posto que obriga o agente do direito a pensar os problemas a partir da lei, conforme à lei, para além da lei, mas nunca contra a lei. Assim, uma disciplina pode ser definida como dogmática na medida em que considera certas premissas como vinculantes para o estudo[25].

Analisando-se a questão é preciso registrar que Ciência do Direito é stricto sensu, definida sob o ponto de vista objetivo e subjetivo. O objetivo trata como conjunto de conhecimentos elencados formando um sistema coerente com pretensão de verdadeiros. Tratada com teor subjetivo é o conhecimento de certas coisas por suas causas e leis. Em resumo, é uma investigação metódica e radical do segmento jurídico, trabalhando de forma sistematizada com os conhecimentos resultados da investigação.

Inquestionavelmente, a ciência do direito é fonte de conhecimento, mas não se trata de uma constituição do Direito, embora exista entre os adeptos da jurisprudência tradicional uma opinião se impondo como se para ela fosse dada a condição de elaborar o Direito.

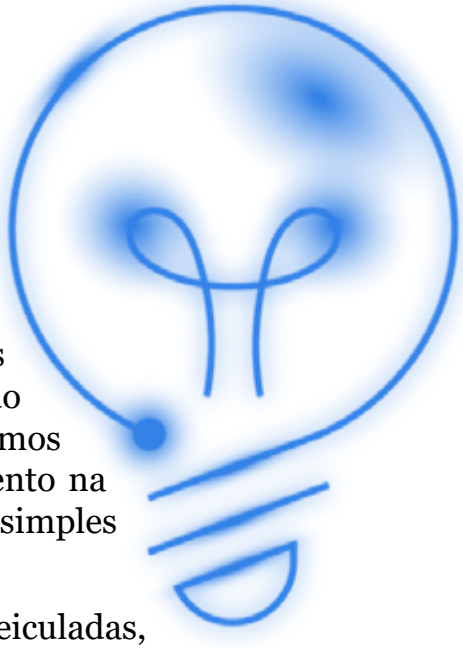
No entanto, é justo que se avalie a contemporaneidade e urgência de decisões, adequando toda e qualquer normatização às reais necessidades da vida humana de hoje, lembrando, inclusive da posição de Azevedo, na introdução de sua obra Justiça Distributiva, ao dizer que[26]:

> Não se trata de teorizar sobre a justiça ou sobre as relações do direito com a sociedade, uma vez que o juiz, ocupado que deve estar em dirimir os litígios com a maior brevidade possível, não tem tempo para isto. Mas sabem o jurista e o juiz e o sente o povo que “as soluções jurídicas em geral e as decisões judiciais em particular apenas se justificam na medida em que respondem aos reclamos da vida humana, em certo contexto cultural, em dado momento histórico.”

Em síntese a questão dogmática jurídica, como em tudo que não se tenha chegado a uma decisão irreversível, ainda necessita de muita análise.

25 ASSIS, Olney Queiroz; POZZOLI, Lafayette. Pessoa Portadora de Deficiência: Direitos e Garantias.2. ed., São Paulo: Editora Damásio de Jesus. 2005, p. 22.
26 AZEVEDO, Plauto Faraco de. Justiça distributiva e aplicação do direito. Porto Alegre: RS. a. Fabris, 1983.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Considerando o tema em que o foco, optou-se por buscar as origens da história humana e seu envolvimento com o aspecto mental do raciocínio, na busca por respostas aos seus questionamentos íntimos como pessoa e, no correr do tempo, quanto ao seu posicionamento na condição de ente numa vida em grupo. O dilema é traduzido na simples posição de ser “humano ou cidadão”.

Nesse levantamento desenvolvido como pesquisa nas opiniões já veiculadas, foi possível observar a trajetória do conhecimento e sua íntima ligação com a Filosofia, visto ter sido assim denominada por justamente representar amor à sabedoria.

É admirável verificar a potencialidade dedutiva do homem primário que, sem ajuda tecnológica e usando de seu poder intuitivo, desbravou horizontes que até hoje ainda são reconhecidos como verdades intocáveis, enquanto outros serviram de base para maior aprofundamento e resultaram na organização normativa de leis e decretos, dando origem ao Direito.

A relação entre filosofia e direito é profunda e extensa, o que reflete em uma busca por uma compreensão mais ampla das normas que regem a sociedade. De sorte que, a filosofia questiona os motivos da criação da norma e o direito estuda a sua aplicação e resultados sociais.

Na área jurídica que até hoje não se encontrou como Ciência ou teia filosófica, o saber ultrapassou fronteiras, questionou tudo e todos, mas pouco definiu, e criou normas para vivência em sociedade.

A tentativa de entender a ciência e a filosofia de é louvável, dada a condição do homem que também não se definiu ainda se é racional em tudo e com isso possa viver ordeiramente em grupo, ou se pode se conduzir como um animal em defesa de seus únicos interesses e de sua territorialidade, traduzida hoje em riqueza e poder econômico.

Nesse imbróglio, para aumentar o indefinido e complicar a praticidade de decisões que deveriam ser de rápido posicionamento, principalmente em casos da flagrante transgressão de direitos, surge a Dogmática Jurídica questionando se o melhor é caracterizar cientificidade no Direito e transformar seus princípios em dogmas imutáveis, assemelhando-os aos de fé, ou se buscando coerência no fato de que a mente humana tem possibilidade de ir cada vez mais à frente em suas buscas pelo saber, permitir que essa procura se faça cada vez mais presente a vida do homem em sociedade.

A racionalização dos operadores jurídicos, equilibrando-se tecnicidade e conhecimentos filosóficos e dogmáticos, é o que propiciará o desenvolvimento do Direito e da sociedade. As pessoas são seres complexos e necessitam de respostas, igualmente, complexas para seus questionamentos internos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Olney Queiroz; POZZOLI, Lafayette. **Pessoa Portadora de Deficiência: Direitos e Garantias**. 2. ed., São Paulo: Editora Damásio de Jesus. 2005.

AZEVEDO, Plauto Faraco de. **Justiça distributiva e aplicação do direito.** Porto Alegre: RS. a. Fabris, 1983.

BITTAR, Eduardo. C. B e ALMEIDA, Guilherme de Assis. **Curso de Filosofia do Direito.** 11 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

BOBBIO, N. — Nature et fo**nction de Ia philosophie du droit.** Archives de Philosophie du Droit — Paris (7) — 1962: 1 /1 2.

COELHO, Luiz Fernando. **A Teoria Crítica do Direito na Pós-Modernidade.** Comunicação apresentada ao XVIII Congresso Mundial da Associação de Filosofia do Direito e de Filosofia Social, La Plata, Buenos Aires, 1997.

DÍAZ, Elías. **Sociologia y filosofía del derecho.** Madrid: Taurus, 1976. p. 54. In p. 170 Revista da EMERJ, v.4, n.16, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975.

KANT, Immanuel. A paz Perpétua. **Um Projeto Filosófico.** Tradução Artur Morão. Coleção: Textos Clássicos de Filosofia. Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2008.Disponível em: https://www.academia.edu/10709098/Kant_immanuel_paz_perpetua, acesso: 30 jan. 2025.

LA TORRE, Angel. **Introdução ao Direito.** Coimbra: Almedina, 1978.

LESSA, Pedro. **Estudos de filosofia do Direito.** Rio, Ed. Jornal do Comércio, 1912.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates, versão eletrônica; Virtualbooks.** disponível em: https://www.baixelivros.com.br/download-gratuito?Apologia-de-Socrates.pdf, acesso em 9 fev. 2025.

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito.** 19 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

SALGADO, Joaquim Carlos. **A Ideia de Justiça em Hegel.** São Paulo: Loyola, 1996.

WARAT, Luís Alberto. **Ensino e Saber Jurídico.** Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca. 1977

O PAPEL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

ELIANA GEVIGIER

Pós- Graduação com Especialização em História pela Faculdade Campos Elíseos (2025).

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre o papel do professor de História na construção de uma educação antirracista no contexto das escolas públicas brasileiras, considerando a importância da formação docente e das práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Parte-se do reconhecimento do racismo como um fenômeno estrutural, enraizado nas instituições brasileiras e reproduzido ao longo do tempo também por meio da educação escolar. Nesse sentido, o ensino de História assume um papel estratégico, pois lida com memórias, identidades e interpretações do passado, sendo capaz de contribuir para a desconstrução de estereótipos e para a valorização das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros. A pesquisa discute o impacto da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no cotidiano escolar. Com base em autores como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e Silvio Almeida, são analisadas as possibilidades e limites do professor de História na promoção de uma prática antirracista, destacando-se os desafios relacionados à formação, aos materiais didáticos e à cultura institucional das escolas. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. O trabalho aponta, por fim, caminhos para uma prática docente mais crítica, reflexiva e comprometida com os princípios da equidade racial, enfatizando a necessidade de políticas públicas que garantam formação continuada e condições adequadas para o exercício dessa missão educacional.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Ensino de História; Professor; Relações Étnico Raciais; Escola Pública.

INTRODUÇÃO

O racismo é uma problemática histórica e estrutural da sociedade brasileira, marcada por séculos de escravidão, desigualdade social e exclusão dos povos afrodescendentes. Mesmo após a abolição formal da escravidão, em 1888, seus efeitos permanecem vivos nas instituições, nas relações sociais e nos espaços escolares.

Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental no combate ao racismo, especialmente por meio do trabalho dos professores, que atuam diretamente na formação de uma consciência crítica e cidadã. Entre esses educadores, o professor de História tem um papel central, uma vez que lida com narrativas, memórias, identidades e interpretações do passado que moldam a compreensão do presente.

Este trabalho tem como tema o papel do professor de História na construção de uma educação antirracista. A delimitação da pesquisa volta-se para a atuação do professor do Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas escolas públicas, considerando os desafios, possibilidades e práticas pedagógicas antirracistas, com base na Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

O problema de pesquisa que norteia este estudo é: Como o professor de História pode contribuir, de forma efetiva, para a construção de uma educação antirracista na escola pública brasileira? Essa indagação parte da constatação de que, apesar dos avanços legislativos e das diretrizes curriculares, o racismo ainda se manifesta no cotidiano escolar, e a história ensinada frequentemente silencia as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros.

A pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre o papel do professor de História na construção de uma educação antirracista. Como objetivos específicos, busca-se: investigar práticas pedagógicas que valorizem a história e cultura afro brasileira no ensino de História; analisar os desafios enfrentados pelos professores na implementação de uma abordagem antirracista; e, apontar caminhos possíveis para a formação e atuação docente comprometida com os princípios da equidade racial.

A justificativa deste trabalho reside na necessidade de fortalecer a formação crítica dos alunos, promovendo o reconhecimento da diversidade étnico-racial e combatendo preconceitos dentro da escola.

O ensino de História pode contribuir de forma significativa para a valorização da identidade negra, para a construção de um currículo mais inclusivo e para a desconstrução de estereótipos historicamente consolidados. Além disso, compreender como os professores estão lidando com essa missão permite repensar práticas, materiais didáticos e políticas públicas educacionais.

A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, baseada em pesquisa bibliográfica, com levantamento e análise de obras de autores que discutem a educação antirracista, o ensino de História e as políticas públicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. A fundamentação teórica terá como base os estudos de Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Petronilha Gonçalves e Silvio Almeida, entre outros, além de documentos legais como a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).Obs. Iniciar todos os parágrafos com espaçamento de (1,25 cm) conforme normas da ABNT.

EDUCAÇÃO, RACISMO E HISTÓRIA: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA

A compreensão do racismo como um fenômeno estrutural é essencial para o desenvolvimento de uma educação comprometida com a equidade e com os direitos humanos. No Brasil, embora o discurso da democracia racial tenha sido amplamente difundido ao longo do século XX, as desigualdades raciais permanecem como um traço profundo da sociedade.

O conceito de racismo estrutural, conforme proposto por Silvio Almeida (2019), nos ajuda a entender que a discriminação racial não é apenas resultado de atitudes individuais, mas está arraigada nas instituições, nas práticas sociais e nas formas de organização do Estado.

Essa compreensão do racismo como estrutural aponta para a necessidade de ações coletivas e políticas públicas voltadas à sua superação. A escola, como uma dessas instituições sociais, tanto pode reproduzir o racismo quanto ser um espaço de resistência e transformação. Nesse sentido, pensar a prática docente em perspectiva antirracista é fundamental para romper com lógicas excludentes e promover a valorização da diversidade étnico-racial.

> O racismo estrutural se manifesta na forma como o Estado funciona, na organização da economia, nas práticas das empresas e nas instituições educacionais. Ele está presente na naturalização das desigualdades e na forma como certos corpos são inferiorizados cotidianamente (ALMEIDA, 2019, p. 27).

A educação, portanto, não pode se isentar do debate racial. Pelo contrário, deve assumir uma postura ativa, pautada na promoção dos direitos, na valorização das identidades negras e no enfrentamento às práticas discriminatórias. A Lei nº 10.639/2003 surge nesse contexto como uma resposta às lutas do movimento negro por uma educação que reconheça a contribuição dos africanos e afro-brasileiros na formação do país.

A promulgação dessa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todas as escolas do país. Essa mudança legislativa foi um marco importante, pois reconheceu a ausência dessas temáticas nos currículos escolares e propôs sua inclusão de forma sistemática. Além disso, ela reforça a ideia de que a educação é um instrumento de transformação social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais (BRASIL, 2004) detalham os princípios e objetivos da lei, propondo ações pedagógicas que promovam o respeito à diversidade, a equidade de oportunidades e a valorização das culturas negras. Segundo o documento, é papel da escola desenvolver práticas que combatam o racismo e que estimulem a formação de identidades positivas nos estudantes negros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, também incorporou essas diretrizes, orientando que o ensino da História considere diferentes sujeitos sociais e valorize as contribuições dos povos africanos, indígenas e afro-brasileiros. Assim, a legislação educacional brasileira, embora avance na perspectiva antirracista, ainda encontra desafios para sua implementação efetiva.

O professor de História ocupa um lugar central nesse processo. Como mediador do conhecimento histórico, ele pode promover uma leitura crítica do passado, incluindo as experiências de populações marginalizadas e desconstruindo narrativas que reforçam a exclusão. Munanga (2005, p. 41) observa que “a História ensinada nas escolas brasileiras, por muito tempo, ignorou as contribuições africanas, restringindo o negro ao papel de escravizado”: “Uma História antirracista não se limita a inserir conteúdos pontuais sobre a África ou a escravidão. Ela exige a revisão de paradigmas, a valorização de outras epistemologias e a reconstrução de uma narrativa que inclua os sujeitos negros como agentes históricos” (MUNANGA, 2005, p. 42).

Essa revisão historiográfica é essencial para que a disciplina de História cumpra seu papel social e político. A abordagem tradicional, eurocêntrica e colonial, invisibiliza os sujeitos racializados e reforça estereótipos. Ao reconstruir essas narrativas, o ensino de História contribui para a formação de uma consciência crítica e para o fortalecimento da identidade de estudantes negros.

A formação docente, nesse contexto, é um aspecto fundamental. Muitos professores não se sentem preparados para abordar as relações étnico-raciais em sala de aula, seja por falta de formação inicial adequada ou pela ausência de materiais didáticos específicos. Oliveira (2016, p. 80) afirma que "a implementação da Lei 10.639/03 depende, sobretudo, da sensibilização e capacitação dos professores".

A resistência à implementação das diretrizes antirracistas também revela o quanto o racismo está naturalizado nas instituições escolares. Muitas escolas ainda tratam a temática como pontual, restringindo-a a datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra, sem integrá-la de forma contínua ao projeto político pedagógico. Isso limita o potencial transformador da legislação.

A valorização da cultura afro-brasileira, por sua vez, deve ser transversal ao currículo, perpassando todas as áreas do conhecimento. No caso da História, essa valorização pode ocorrer por meio do estudo das civilizações africanas pré-coloniais, das formas de resistência à escravidão, das lideranças negras e das contribuições culturais dos afrodescendentes na formação do Brasil. "Não se trata de incluir os negros apenas como vítimas da opressão, mas também como protagonistas de lutas, saberes, práticas e produções que moldaram a sociedade brasileira" (GOMES, 2005, p. 58).

A presença de autores e autoras negras nos materiais didáticos também é fundamental. A ausência dessas vozes contribui para a manutenção de um currículo monocultural e descolado da realidade social dos estudantes. A pluralidade de referências fortalece o sentimento de pertencimento e amplia os horizontes culturais de toda a comunidade escolar.

A legislação antirracista deve ser compreendida como resultado das lutas históricas do movimento negro no Brasil. Desde o século XIX, intelectuais e ativistas têm denunciado o mito da democracia racial e exigido políticas públicas que reconheçam as desigualdades raciais. A educação é um dos principais campos dessas disputas.

A articulação entre teoria e prática é outro desafio para os professores. Mesmo com o respaldo legal, muitas vezes falta apoio institucional para o desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados à equidade racial. A formação continuada, os grupos de estudo e as redes de colaboração entre docentes podem contribuir para fortalecer essas ações, "A prática pedagógica antirracista requer intencionalidade, reflexão e compromisso político. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de transformar concepções, atitudes e relações dentro da escola" (GONÇALVES, 2014, p. 35).

A história do Brasil é marcada por processos de exclusão e resistência. Ao compreender isso, o ensino de História pode se tornar um instrumento de libertação. A valorização das lutas dos quilombos, dos movimentos negros urbanos, das organizações estudantis e culturais é fundamental para mostrar que a história também é feita por aqueles que resistem à opressão.

A legislação educacional não é suficiente por si só. É preciso que haja vontade política, engajamento docente e envolvimento da comunidade escolar para que seus princípios se concretizem. O racismo, por ser estrutural, exige ações estruturais para ser combatido.

A escola, enquanto espaço de sociabilidade e produção de saberes, tem um papel decisivo na formação de subjetividades e na construção de uma sociedade mais justa. Ao assumir o compromisso com a educação antirracista, ela contribui para a construção de um futuro mais equitativo.

Cabe ao professor de História utilizar sua disciplina como um instrumento de emancipação. Através da problematização das fontes, da contextualização crítica dos fatos e da escuta ativa dos estudantes, ele pode abrir caminhos para uma aprendizagem significativa e libertadora.

A consciência histórica é um dos objetivos centrais do ensino de História. Desenvolver essa consciência significa formar sujeitos capazes de compreender seu lugar no mundo, reconhecer as estruturas que os oprimem e agir para transformá-las.

"O ensino de História pode ser uma ferramenta poderosa de combate ao racismo, desde que compromissado com a verdade histórica, com a justiça social e com o reconhecimento

da diversidade humana" (FONSECA, 2019, p. 86).

Conclui se, assim, que o racismo estrutural demanda uma resposta estrutural por parte da educação. A legislação antirracista, ao lado de práticas pedagógicas comprometidas, tem o potencial de romper com a lógica da exclusão e promover a equidade racial.

O professor de História, ao incorporar essa perspectiva em seu trabalho, fortalece a cidadania dos estudantes e contribui para a construção de uma escola mais democrática, plural e comprometida com os direitos humanos. A superação do racismo passa necessariamente pela educação. Uma educação que reconhece, respeita e valoriza a diversidade étnico-racial é condição fundamental para a construção de uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

O PROFESSOR DE HISTÓRIA E SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A atuação do professor de História no combate ao racismo escolar é um ponto central para a consolidação de práticas pedagógicas voltadas à equidade racial. Por ser responsável por mediar o conhecimento sobre os acontecimentos do passado e suas consequências no presente, este docente ocupa um lugar privilegiado na promoção de uma educação antirracista.

O papel desse professor vai além da simples exposição de conteúdos curriculares. Ele deve ser capaz de problematizar a história oficial e promover a inclusão de narrativas que valorizem os povos africanos e afro-brasileiros, historicamente invisibilizados nas versões eurocêntricas do passado. Como destaca Fonseca (2019, p. 92), "ensinar História é também ensinar a olhar criticamente para os silêncios, omissões e desigualdades produzidas historicamente".

Para isso, é necessário que o professor compreenda o racismo como um fenômeno estrutural e reconheça que ele está presente nas práticas escolares e nos materiais didáticos. De acordo com Silvio Almeida (2019, p. 35), "o racismo é um sistema que organiza desigualdades sociais, econômicas e simbólicas, sustentado por estruturas institucionais e culturais".

A formação inicial do professor de História, entretanto, ainda carece de uma abordagem mais aprofundada sobre as relações étnico-raciais. Muitos cursos de licenciatura não oferecem disciplinas específicas ou não integram esse tema de forma transversal. Essa lacuna compromete a capacidade do docente de atuar criticamente frente ao racismo.

Além da formação inicial, a formação continuada é fundamental para fortalecer o repertório teórico e prático dos professores. Encontros, oficinas e grupos de estudos sobre a temática racial são estratégias importantes para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Como lembra Gomes (2005, p. 59), "a prática antirracista deve ser construída com intencionalidade, reflexão e compromisso político".

A legislação educacional brasileira oferece respaldo para essa atuação, mas sua implementação ainda é desigual. A Lei 10.639/2003, por exemplo, garante a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, mas sua aplicação depende do engajamento dos profissionais da educação.

Muitos professores relatam dificuldades em abordar o tema, seja por falta de formação, medo de tratar de assuntos considerados delicados, ou mesmo pela ausência de apoio institucional. Essa realidade revela a necessidade de políticas públicas mais efetivas para a consolidação de uma educação antirracista.

O ambiente escolar, muitas vezes, reproduz o racismo estrutural presente na sociedade. Estudantes negros enfrentam preconceito, exclusão e violência simbólica no cotidiano escolar. O professor de História deve estar atento a essas dinâmicas e atuar como mediador de conflitos e promotor da igualdade racial.

"A sala de aula é um espaço político. A neutralidade do professor, diante das desigualdades raciais, é uma forma de perpetuar o racismo. Assumir uma postura antirracista exige coragem, preparo e sensibilidade" (GOMES, 2012, p. 66).

O currículo também precisa ser revisado, pois muitas vezes apresenta uma visão distorcida ou superficial sobre os povos africanos. A abordagem limitada ao período da escravidão, sem destacar as culturas africanas pré-coloniais ou as contribuições dos afrodescendentes, reforça estereótipos e invisibiliza trajetórias de resistência.

Trabalhar com fontes históricas diversas é uma das formas de ampliar a compreensão dos estudantes. Documentos, relatos orais, imagens, músicas e obras literárias podem ser utilizados como ferramentas para enriquecer o ensino e valorizar as múltiplas vozes da história. A interdisciplinaridade também é uma estratégia eficaz. Projetos que envolvam as disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes e Sociologia favorecem uma abordagem mais integrada e sensível à complexidade das questões étnico-raciais.

"A educação antirracista não é tarefa exclusiva de uma disciplina, mas um compromisso coletivo da escola. É preciso romper com a fragmentação do conhecimento e construir um projeto pedagógico que valorize a diversidade" (MUNANGA, 2005, p. 48). O uso da literatura afro-brasileira nas aulas de História pode proporcionar aos alunos novos referenciais de identidade e pertencimento.

Autores como Conceição Evaristo, Cuti e Carolina Maria de Jesus oferecem olhares sensíveis e tocantes sobre a experiência negra no Brasil.

Filmes, documentários e produções audiovisuais também são recursos valiosos. Obras como "Amistad", "Doze Anos de Escravidão", "Atlântico Negro" e "Quilombo" ajudam a contextualizar os conteúdos e a desenvolver a empatia dos estudantes.

É necessário, porém, que o uso desses recursos venha acompanhado de mediação crítica. O professor deve provocar reflexões, fazer conexões com o presente e estimular o pensamento autônomo. A prática pedagógica deve ser dialógica, participativa e transformadora: "Ensinar História é, acima de tudo, ensinar a pensar historicamente. Isso significa desenvolver nos estudantes a capacidade de identificar permanências, rupturas e conexões entre passado e presente. No caso da educação antirracista, isso é ainda mais importante" (FONSECA, 2019, p. 96).

A escuta ativa dos estudantes é outro aspecto relevante. Criar espaços para que eles compartilhem suas experiências, percepções e vivências contribui para a construção de vínculos e para o fortalecimento da autoestima dos alunos negros.

Além disso, o professor de História deve estar atento às práticas escolares que excluem ou marginalizam. Avaliações, regras disciplinares, distribuição de tarefas e representações simbólicas podem estar carregadas de preconceitos implícitos que precisam ser revistos.

É importante também reconhecer as resistências que podem surgir. Nem todos os membros da comunidade escolar compreendem a importância da educação antirracista. Por isso, o trabalho de sensibilização e formação deve envolver toda a equipe pedagógica. "A atuação antirracista do professor é um processo contínuo. Envolve aprendizado, autocrítica, reposicionamento e diálogo constante com os estudantes e com os colegas de trabalho" (GONÇALVES, 2014, p. 38).

A valorização da história local e das lideranças negras da comunidade é outra prática potente. Ao mostrar que homens e mulheres negras contribuíram ativamente para a construção de suas cidades e bairros, o professor ajuda a quebrar o mito da inferioridade racial. Incluir datas significativas no calendário escolar, como o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), é uma forma de institucionalizar o debate racial. No entanto, essas ações devem ir além do simbólico e fazer parte de uma política pedagógica consistente.

A construção de uma educação antirracista passa também pela valorização da diversidade nos materiais pedagógicos. É preciso garantir que crianças e jovens negros se vejam representados positivamente nos livros, cartazes, jogos e outras mídias educativas.

O professor de História, ao adotar uma postura crítica e consciente, contribui para formar cidadãos mais empáticos, solidários e preparados para viver em uma sociedade plural. Sua prática pode inspirar mudanças reais na vida dos estudantes.

A escola precisa ser um espaço onde o combate ao racismo seja parte da rotina, e não uma exceção. Isso só será possível se os professores assumirem essa responsabilidade como parte de sua função social.

A resistência ao racismo deve ser incorporada aos projetos políticos pedagógicos das escolas. A construção de uma escola democrática, inclusiva e justa exige planejamento, compromisso institucional e atuação docente intencional.

Portanto, o professor de História é uma peça-chave nesse processo. Sua formação, suas escolhas metodológicas e sua postura ética influenciam diretamente a forma como os estudantes compreendem a história, a si mesmos e o mundo ao seu redor.

Finalizando, é urgente que se reconheça o potencial transformador da atuação docente. O professor de História que compreende o peso de sua função e se engaja em uma prática antirracista contribui para uma educação libertadora, capaz de romper com as desigualdades raciais e construir novos caminhos de cidadania.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A construção de uma educação antirracista na escola brasileira exige que o professor de História adote estratégias pedagógicas capazes de promover reflexão crítica sobre desigualdades raciais e valorização da cultura afro-brasileira e africana. A atuação docente não se limita à transmissão de conteúdo, mas implica responsabilidade ética e política na formação de cidadãos conscientes.

O planejamento das aulas deve contemplar a análise crítica dos livros didáticos e outros materiais pedagógicos, para desconstruir narrativas eurocêntricas e incluir autores e personagens negros historicamente silenciados.

Oliveira (2016, p. 79) destaca que "a análise dos livros didáticos após a Lei 10.639/03 revela avanços, mas ainda evidencia lacunas na representação das culturas afro-brasileiras, exigindo intervenção crítica do professor".

Metodologias ativas, como debates, estudo de casos e pesquisas orientadas, permitem que os alunos se tornem protagonistas do aprendizado, promovendo reflexão crítica e consciência histórica. Trancoso (2020) aponta que essas práticas transformam a aprendizagem em processo dinâmico, incentivando questionamentos sobre desigualdades e injustiças sociais,

> O professor de História deve atuar como mediador, promovendo reflexões que questionem estruturas de poder, preconceitos e estereótipos. A aprendizagem se torna significativa quando os alunos conseguem relacionar o passado histórico às experiências sociais do presente, compreendendo a persistência do racismo estrutural em diferentes contextos (ALENCAR, 2018, p. 102).

O uso de fontes históricas diversificadas, como documentos, relatos orais e produções artísticas, contribui para uma abordagem mais inclusiva, permitindo múltiplas perspectivas e desenvolvendo empatia e compreensão crítica sobre a história de populações negras.

Projetos interdisciplinares que articulam História, Artes, Literatura e Sociologia possibilitam aprendizagem contextualizada e significativa, conectando conteúdos escolares à realidade social dos estudantes e fortalecendo a identidade cultural.

A implementação de atividades culturais, como oficinas de dança, música e teatro, fortalece a autoestima dos alunos e valoriza a diversidade cultural. Gomes (2005, p. 55) observa que essas práticas promovem inclusão social e reconhecimento da identidade negra.

> As práticas pedagógicas antirracistas exigem não apenas conhecimento histórico, mas sensibilidade e compromisso político do docente. A educação se torna instrumento de transformação social quando o professor consegue articular teoria e prática em atividades que valorizem a diversidade étnico racial (MUNANGA, 2005, p. 88)

A resistência de parte da comunidade escolar e a falta de formação específica são desafios recorrentes. Superá-los exige perseverança, atualização contínua e apoio institucional, garantindo que o professor possa atuar de maneira eficaz e consistente.

O conhecimento e a aplicação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais são fundamentais para orientar a prática docente. Essas normas legitimam a inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar (BRASIL, 2004).

A promoção de debates sobre racismo, discriminação e preconceito permite aos alunos compreender a relevância da equidade racial e desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia e respeito à diversidade (FONSECA, 2019).

O professor atua também na mediação de conflitos, promovendo um ambiente escolar seguro e inclusivo, orientando os alunos sobre respeito mútuo e valorização da diversidade cultural,

> O enfrentamento do racismo na escola não é responsabilidade exclusiva do professor de História, mas sua ação é decisiva para provocar mudanças estruturais e culturais no ambiente educacional. A construção de uma educação antirracista exige compromisso coletivo e participação ativa de todos os segmentos escolares (GONÇALVES, 2014, p. 35).

O uso de tecnologias digitais amplia as possibilidades pedagógicas, permitindo pesquisas, produções multimídia e apresentações que evidenciem a história e a cultura negra de forma interativa e envolvente.

A problematização da história local e regional, explorando memórias e relatos de comunidades negras, aproxima o conteúdo escolar da realidade social dos estudantes, tornando o aprendizado mais concreto e significativo.

O trabalho coletivo entre docentes de diferentes áreas fortalece práticas interdisciplinares e o projeto pedagógico da escola, promovendo reflexão sobre diversidade, inclusão e equidade racial. O acompanhamento contínuo dos resultados pedagógicos permite avaliar a eficácia das estratégias, utilizando portfólios, pesquisas e apresentações como instrumentos de mensuração do engajamento e aprendizado dos alunos.

Parcerias com famílias, instituições culturais e organizações sociais potencializam a educação antirracista, fortalecendo a valorização da diversidade e ampliando oportunidades de aprendizagem fora da escola.

A análise crítica de representações midiáticas e culturais ajuda os alunos a desconstruir estereótipos e preconceitos presentes em conteúdos televisivos, literários e digitais, fortalecendo a consciência crítica. O planejamento curricular deve ser flexível, permitindo ajustes contínuos de acordo com necessidades da turma e contexto social, garantindo relevância e consistência na educação antirracista.

> A prática antirracista na Educação é um processo contínuo que requer reflexão crítica constante, atualização do conhecimento e estratégias pedagógicas inovadoras, com foco na formação integral do estudante e na promoção de uma sociedade mais justa e democrática (ALMEIDA, 2019, p. 112).

O desenvolvimento de atividades lúdicas e criativas, como dramatizações e jogos pedagógicos, facilita o engajamento dos alunos e a compreensão de temas complexos relacionados ao racismo e à história afro-brasileira. A avaliação formativa, em que os estudantes refletem sobre seu aprendizado e percebem a relevância das questões raciais, consolida a consciência crítica e o protagonismo discente.

A educação antirracista deve ser integrada a todos os momentos da prática escolar, articulando conteúdos formais e informais, consolidando valores éticos e cidadania. O professor de História, ao atuar como agente de transformação social, contribui decisivamente para a formação de alunos críticos, conscientes de sua história e aptos a atuar em prol da equidade racial.

Conclui-se que a prática pedagógica antirracista exige planejamento, formação docente, engajamento comunitário e metodologias diversificadas. O sucesso depende da articulação entre teoria e prática, garantindo que o ensino de História seja instrumento de inclusão, valorização cultural e justiça social.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de base bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, tendo como objetivo compreender o papel do professor de História na construção de uma educação antirracista.

O enfoque qualitativo possibilita analisar de forma detalhada os conteúdos e práticas pedagógicas, permitindo interpretar e refletir sobre os fenômenos relacionados à inclusão racial no ambiente escolar.

A pesquisa bibliográfica envolveu a seleção e análise de livros, artigos científicos, teses e dissertações que abordam o ensino de História, a educação

antirracista e a formação de professores.

Essa abordagem permitiu identificar os principais desafios e estratégias utilizadas no campo pedagógico, bem como compreender a importância da atuação docente para a promoção da equidade racial.

Outro aporte teórico importante foi o trabalho de Alencar (2018), que investiga a prática pedagógica do professor de História e o uso de conteúdos que evidenciam a contribuição da população negra na formação do Brasil. O autor ressalta a importância de incluir conteúdos que promovam a valorização cultural e a desconstrução de estereótipos raciais dentro da sala de aula.

Além disso, Moura (2010) oferece subsídios sobre políticas educacionais e diretrizes curriculares que incentivam a inclusão racial e a formação de professores conscientes de sua responsabilidade social. Seu estudo fornece ferramentas analíticas para compreender o impacto das ações docentes na promoção de uma educação antirracista.

A pesquisa também contou com a análise de documentários, filmes educativos e materiais didáticos, que abordam de maneira prática e contextualizada os problemas do racismo estrutural.

Esses materiais forneceram exemplos de metodologias e estratégias que podem ser aplicadas no ensino de História para estimular a reflexão crítica dos estudantes.

O procedimento metodológico adotado consistiu em uma leitura crítica e comparativa das obras selecionadas, identificando convergências e divergências nos conceitos apresentados pelos autores. Essa análise permitiu compreender como diferentes perspectivas teóricas dialogam com a prática pedagógica do professor de História.

Foram observados também artigos científicos recentes, publicados entre 2015 e 2023, que investigam experiências de escolas e professores que implementaram práticas antirracistas em suas aulas.

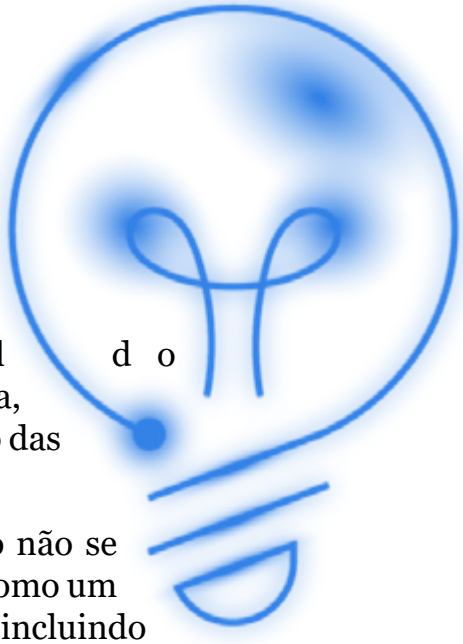
A análise desses estudos possibilitou identificar métodos de ensino, atividades interdisciplinares e projetos escolares eficazes no combate ao racismo. Os dados obtidos foram organizados de forma temática, considerando os principais eixos: papel do professor, estratégias pedagógicas, desafios enfrentados e impactos da educação antirracista no contexto escolar.

Essa categorização facilitou a interpretação dos resultados e a síntese das informações mais relevantes. Para a análise, foram aplicados critérios de validade científica, verificando a credibilidade das fontes e a relevância dos conteúdos em relação ao tema proposto. Esse cuidado metodológico assegura que as conclusões sejam fundamentadas em evidências confiáveis e em teorias consolidadas.

Os resultados apontam que a atuação do professor de História é determinante para a construção de uma educação antirracista. Práticas que valorizam a diversidade, promovem o debate crítico e incluem conteúdos históricos sobre populações negras contribuem para a formação de alunos mais conscientes e engajados socialmente.

Conclui-se que, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, foi possível compreender a complexidade do papel do docente na educação antirracista, identificar desafios e estratégias de atuação, e apresentar subsídios teóricos que podem orientar práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A presente pesquisa teve como objetivo refletir sobre o papel do professor de História na construção de uma educação antirracista, considerando os desafios e as possibilidades presentes no contexto das escolas públicas brasileiras.

Ao longo do trabalho, foi possível compreender que o racismo não se manifesta apenas como preconceito individual, mas se configura como um fenômeno estrutural, presente em diferentes instituições sociais, incluindo o sistema educacional. Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas intencionais para a promoção da equidade racial.

O ensino de História se revela um espaço estratégico para o enfrentamento do racismo, por permitir a problematização do passado e a valorização das culturas afro-brasileiras e africanas.

O professor de História, nesse cenário, assume um papel central como mediador e agente transformador, sendo responsável por desconstruir narrativas eurocêntricas e incluir vozes historicamente silenciadas. Conforme Munanga (2005), a educação antirracista contribui para a construção de identidades plurais e para o fortalecimento do respeito à diversidade cultural e étnica.

Contudo, a efetividade dessa atuação depende de formação teórica sólida, compromisso político e suporte institucional. A falta de preparo docente específico, a escassez de materiais didáticos adequados e a resistência de parte da comunidade escolar continuam sendo obstáculos significativos para a implementação de práticas antirracistas.

Nesse sentido, investir na formação inicial e continuada de professores torna-se imprescindível, garantindo que estejam aptos a mediar debates críticos e promover aprendizagens significativas.

Além disso, políticas públicas consistentes, como a implementação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, são fundamentais para estruturar ações escolares antirracistas. Tais políticas orientam a inclusão obrigatória de conteúdos sobre história e cultura afrobrasileira e africana, consolidando a educação como instrumento de transformação social e de promoção da igualdade racial (GOMES, 2012; GONÇALVES, 2014).

O engajamento da escola como um todo, incluindo gestores, professores, estudantes e famílias, é crucial para a consolidação de uma cultura antirracista. A educação não deve se limitar a ações pontuais, mas ser compreendida como um compromisso contínuo de toda a comunidade escolar. Projetos pedagógicos bem estruturados, que envolvam debates, oficinas culturais e análise crítica de materiais didáticos, são capazes de sensibilizar e transformar o ambiente escolar (OLIVEIRA, 2016; FONSECA, 2019).

Outro ponto relevante é o impacto da educação antirracista na construção da cidadania. Ao promover a valorização da diversidade e o respeito às diferenças, a escola contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seu papel social e preparados para atuar em uma sociedade

plural. Trancoso (2020) reforça que práticas pedagógicas inclusivas fortalecem a democracia e incentivam a participação ativa dos alunos na construção de um mundo mais justo.

A pesquisa também evidencia que o professor de História deve ser incentivado a criar metodologias inovadoras, que integrem tecnologias digitais, produção textual, estudos de caso e projetos interdisciplinares. Essas estratégias possibilitam o engajamento dos alunos e a problematização de questões contemporâneas, relacionadas à desigualdade racial, preconceito e discriminação, fortalecendo a educação como instrumento de transformação social (ALMEIDA, 2019).

Em síntese, a construção de uma educação antirracista é um processo contínuo e multifacetado, que envolve a articulação entre teoria, prática pedagógica, políticas públicas e engajamento comunitário. O professor de História exerce papel central nesse processo, contribuindo não apenas para o aprendizado de conteúdos históricos, mas também para a formação de sujeitos críticos, conscientes e preparados para enfrentar desigualdades e promover a equidade racial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SECAD, 2004.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http:// basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jul. 2025.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: apostando na formação de professores/as para as relações étnico-raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-72.

_____. **A política do reconhecimento e os desafios para uma educação antirracista.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 63-80, 2012.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz. **Educação das relações étnico-raciais: das Diretrizes Curriculares à prática escolar.** Revista do Centro de Educação da UFSM, Santa Maria, v. 39, n. esp., p. 23-42, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Roseli de Jesus. **A cultura afro-brasileira e o ensino de História:** uma análise dos livros didáticos após a Lei 10.639/03. Cadernos Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p. 79-92, 2016.

LIMA, Carla Regina de; SANTOS, Helena. **Educação antirracista:** práticas e desafios contemporâneos. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 301-320, 2020.

SILVA, Ricardo; MORAES, Ana. **Estratégias pedagógicas para a inclusão racial na educação básica.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 101, n. 255, p. 45-68, 2021.

REFLEXÕES DOGMÁTICAS NO MODELO HERMENÊUTICO SOBRE PRIVACIDADE E RESPONSABILIDADE CIVIL

FÁBIO DA SILVA VEIGA

Professor de Direito na Graduação, Mestrado e Doutorado (Universidade Lusófona, Portugal) e Professor de Direito do Mestrado em Direito da UNIFIEO, Brasil. ORCID: 0000-0002-9986-7813 | Doutor em Direito pela Universidade de Vigo, Espanha. Orientador e co-autor deste artigo.

PATRICIA DA COSTA BELLO

Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Pará (2001). Especialista em Direito Processual pela Universidade da Amazônia – UNAMA (2011-2013). Especialista em Direito das Famílias e Sucessões pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR(2022-2023). Especialista em Direito Civil e Processo Civil pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR (2024-2024). Mestranda em Direitos Humanos Fundamentais pela Universidade FIEO- UNIFIEO. Servidora do Tribunal de Justiça do Estado do Pará. Assessoria de Desembargador componente da 2ª Turma de Direito Privado.

PAULO ALEXANDRE PEREIRA DE SENA

Mestrando em Direito Constitucional em (Direitos Fundamentais) pela Unifieo - Osasco - SP; Bacharel em Direito pela FASP, Pós-Graduado pelo Damásio educacional em Direito Penal e Constitucional e e Processo Penal pela FAAP com módulo internacional pela Universidade Santiago de Compostela, Pós-Graduação pela UFMA - Universidade Federal do Maranhão em Gestão Ambiental. Pós-Graduação pelo Instituto Venturo em História da cidade do Rio de Janeiro e aluno(a) especial da área Mudança Social e Participação Política USP. e-mail senaconsultadv@gmail.com

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O artigo introduz o caráter multiface e os significados diversos do direito, inclusive na esfera de símbolos inseridos em esculturas como a existente no Supremo Tribunal Federal. Em seguida, trabalha o direito sob os enfoques zetético e dogmático dada a qualidade alçada do direito enquanto ciência. Analisa a dogmática jurídica no modelo de interpretação para estudar o direito fundamental à privacidade em suas dimensões objetiva e subjetiva e a responsabilidade civil incidente ao violador. Examina a jurisprudência pátria quando o tema acerca da responsabilização civil sobre a privacidade adentra na esfera digital com interpretação do sentido das leis 13.709/2018 e 12.965/2014 pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento dos Recursos Extraordinários (Res) 1037396 e 1057258.

Palavras-chave: Dogmática Jurídica; Responsabilidade Civil; Era Digital; Hermenêutica.

INTRODUÇÃO

Ao longo de cada Era, a expressão “direito” se revestiu de diversos significados e simbologias para atender aos interesses jurídicos, políticos, sociais, culturais e religiosos de um povo, grupo, classe ou governo.

No tempo dos Impérios, o direito se qualificou segundo as convicções dos polos envolvidos. Um bom exemplo a citar assenta na monarquia egípcia, que adotava a forma de adoração politeísta.

De um lado, o direito divino onde Faraó fazia crer aos judeus que era um “ser iluminado” e, portanto, usufruía do direito de exigir adoração para se e a outros deuses menores. De outro, os escravos hebreus que, em razão do direito religioso adotado, tinham igualmente o direito de recusa dessa adoração por convicções de fé decorrente da religião monoteísta.

Na Grécia e Roma, o direito se expressava através de símbolos com suas correspondentes Deusas da Justiça grega Thêmis ou Diké e romana Iustitia ou Justitia, sem perder de vista a escultura do direito confeccionada por Alfredo Ceschiatti no espaço territorial do Supremo Tribunal Federal.

Alçado ao patamar de ciência, o direito reclamou um enfoque teórico. E, estudado à luz da zetética e da dogmática, compreendeu-se que o último é adequado ao encontro da chamada pacificação social a partir da interpretação da norma positivada conforme suas vertentes norma-princípio e norma-regra.

A dogmática jurídica inicia sua investigação a partir de uma premissa estabelecida ou dogma e, na busca do problema, o exegeta maneja os sistemas principiológico e hermenêutico contido no Ordenamento Jurídico posto no encontro do sentido implícito contido na legislação.

O esforço dogmático jurídico como modelo de interpretação se acentua frente à ausência de legislação específica sobre um novo cenário que surge em função do dinamismo das relações sociais, exigindo do intérprete a decidibilidade da questão por intervenção conjugada de leis esparsas.

A Era Digital inovou em comunicação e comportamento humano. Mas, a ausência de regulação sobre o que fazer e dizer em aplicativos de mensagens promoveu o livre trânsito dos discursos de ódio, preconceito, discriminação e xenofobia, levando o Supremo Tribunal Federal a delimitar a responsabilidade civil das plataformas da internet por material de terceiros, além de definir a qualidade dessa responsabilização na oposição de remover conteúdo ofensivo a pedido dos vitimados.

O objetivo geral do trabalho, então, é analisar a importância da dogmática jurídica na interpretação do direito posto, nesse recorte materializado por leis esparsas, quando trata de matérias sem legislação específica, mas que, à definibilidade do conflito, demanda a exegese a assegurar a manutenção dos direitos fundamentais como o da privacidade.

Os objetivos específicos são: compreender que a dogmática jurídica no modelo de interpretação serve para decidir conflitos a partir do estudo do problema identificado; definir que inexiste norma sem hermenêutica; analisar que a responsabilidade civil transcende ao conteúdo lexical forte no dinamismo das relações jurídico-sociais; entender que a exegese compõe o Ordenamento Jurídico Pátrio e dele não se afasta dada a correlação com os princípios fundamentais.

Para encarar os aspectos envolvidos no problema apresentado será feito uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa, adotando como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, com revisão da literatura abrangendo artigos científicos e livros atuais e clássicos, além da pesquisa jurisprudencial doméstica identificando as exemplificações que servem ao propósito do artigo.

DIREITO: COMPREENSÃO MULTIFACE E DE DISTINTOS SIGNIFICADOS

Elucidar o significado da expressão "direito" não é uma tarefa simples, pois seu caráter multifacetado autoriza diversos significados que estão associados ao quadro fático-histórico do momento temporal, conforme interesses político-jurídicos no tema envolvidos.

O direito convergia em tribos, povos e impérios onde a figura espiritual se dirigia ao chefe, patriarca ou ao monarca que representavam a própria divindade naquele espaço territorial. Todavia, quando em lados opostos de conquista e submissão, o direito se revestia consoante o grupo correspondente onde, ao direito de ser adorado defrontava o direito dos povos submissos de não adorar aquele "ser iluminado", forte na qualidade monoteísta da religião fundada em um direito escrito sagrado.

Nessa compreensão, atinam-se os egípcios e hebreus, segundo a contemporaneidade lançada. De um lado, o direito divino centrado na figura do Faraó que desenvolveu, por suas características singulares, o sistema jurídico individualista.

Do outro, os hebreus que, enquanto povo nômade e semita, detinham no direito religioso estabelecido no Pentateuco, que compunham os livros sagrados de Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio, o direito a resistir àquela adoração politeísta dada a convicção monoteísta bíblica.[1]

Perceba o significado diversos da palavra "direito": Direito de adoração, direito de resistência e direito de objeção e defesa religiosos, apenas mencionado alguns modelos.

Tal qual a evolução histórica dos povos, governos e impérios, ao vocábulo "direito" parelho houve modificação quando da adoção de símbolos que retratam a noção de Justiça.

A estampa é conhecida na Grécia enquanto Deusa da Justiça assenta ou em Thêmis, segunda das esposas divinas de Zeus, ou em Diké, filha de Thêmis e neta de Urano e Gaia. Porém, em que pese a incerteza da titularidade, a Deusa da Justiça grega era representada por estar descalça e com olhos bem abertos, segurando em uma mão a espada e, em outra, a balança.

Deusa da verdade e inimiga da mentira, a Deusa da Justiça grega precisava estar com os olhos bem abertos para observar as ações humanas e vingar quem violava as leis. Seu julgamento prezava pela manutenção da justiça imparcial simbolizada pela balança com pratos iguais, atravessando com sua espada o corpo dos errantes que recebiam a mesma fração de sofrimento e de alegria.[2]

Em Roma, a Deusa da Justiça era Iustitia ou Justitia. De olhos bem vendados, empunhava com uma das mãos a balança de pratos alinhados e o fiel bem no meio e com outra, segurava a espada em descanso. Mas, ao dizer qual o direito a ser aplicado no caso concreto, Iustitia ficava em pé, sustentando a balança com as duas mãos e, quando o fiel se encontrava bem na vertical, reto e direito(de+rectum), dizia o direito(jus).[3]

Notório como a simbologia entre as Deusas da Justiça grega e romana eram distintas. A primeira segurava firme a espada para impor o direito mesmo usando a força, se preciso fosse, e seus olhos abertos destacavam a atenção e identificação dos violadores das leis gregas. A segunda, por sua vez, prioriza o dizer o direito ao invés da força cuja venda anunciava um julgamento imparcial e justo.

E, caminhando bem rápido aos dias atuais, o Supremo Tribunal Federal também usa de simbologia, que é marcada pela escultura do direito confeccionada por Alfredo Ceschiatti em seu espaço predial.

Segundo Carlos Pinto de Abreu:

> A Justiça, de Alfredo Ceschiatti, localiza-se junto ao Supremo Tribunal Federal, em Brasília, no Brasil. Segue a tradição de a representar com os olhos vendados, para demonstrar a sua imparcialidade, e com a espada pronta, símbolo da força de que dispõe para aplicar o direito. Por outro lado, contraria o estilo tradicional das anteriores, apresentando um design moderno, com linhas simples, apesar de ter sido construída nos anos 60, constituindo um exemplo da transversalidade e da modernidade dos ideais inerentes ao conceito de justiça que não é estático. [4]

1 MACIEL, José Fabio R.; AGUIAR, Renan. Manual de História do Direito - 10ª Edição 2022. 10. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2022. E-book. p.79. ISBN 9786553620315. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786553620315/. Acesso em: 13 jul. 2025.

2 SILVEIRA, Carlos Roberto da. As deusas da justiça, os homens e as vendas da injustiça. Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia. Volume 03 - Número 07 - Ano 2011 | ISSN 1984-9052. Acesso em: 13 jul.2025.

3 GABOARDI, Ediovani A.Os significados ocultos da deusa da justiça. Revista Pragmateia Filosófica - Ano 2 - Nº 1 - Out. 2008 - ISSN: 1982-1425. Acesso em: 13 jul.2025.

4 arte_e_justica_a_justica_em_10_esculturas.pdf. Acesso em: 13 jul, 2025.

Nesse sentido, Rafael Lazzarotto Simioni:

> No STF, em vez de uma deusa glamorosa com espada e balança à mão, Ceschiatti apresenta uma Justiça sentada, sem balança e com a espada guardada no colo. Justiça concretista, geometrizada, nem humana, tampouco deusa. Sentada, ela simboliza o diálogo entre justiça e poder soberano. É a Justiça sentada ao lado de Júpiter. A justiça lado a lado com o governo. A espada no colo simboliza a guarda do poder da força e violência do soberano. A justiça do STF não guarda apenas a Constituição, ela guarda também a espada do Estado. A balança não está com ela porque está conosco – comigo, com você e com todos nós. Como um presente especial, a balança da justiça, em nossas mãos, não está vazia como a das justiças do iluminismo europeu: ela está cheia daquilo que nós acreditamos ser importante para o futuro do direito no Brasil. Seus olhos vendados não significam apenas imparcialidade e abstração, mas uma antítese ao patrimonialismo, ao clientelismo e ao caudilhismo das culturas coloniais latino-americanas.[5]

A simbologia do direito talhada por Alfredo Ceschiatti dirige os passos da Corte Suprema do Estado Brasileiro, que deve julgar as demandas de forma imparcial, desprezando as aparências e usando da força não para guerrear, mas para executar o direito posto segundo os princípios e ditames constitucionais que agrupam normas internacionais quando versam sobre direitos humanos aderidos em convenções e tratados internacionais.

Os diferentes significados dos símbolos representativos do direito e o direito enquanto ciência em si, revelam a imprescindibilidade de eleger um enfoque teórico a direcionar os estudos sobre temas do Direito Privado como, por exemplo, privacidade e responsabilidade civil que regem a vida cotidiana, debatendo a qualidade, coerência e aplicabilidade e eficiência das decisões judiciais prolatadas em cada caso concreto, segundo a simbologia que abraça a Justiça Brasileira.

DIREITO: ENFOQUES TEÓRICOS ZETÉTICO E DOGMÁTICO AO ESTUDO DO DIREITO ENQUANTO CIÊNCIA

Definir o direito em um enfoque meramente lexical e simbólico é pueril e indevido ante a indiferença e desapreço aos valores agregados na questão examinada, limitando forçadamente o direito a um escrito ou imagem sem interpretações e enfoques diretivos outros que possam desenvolvê-lo como ciência.

Em um quadro comparativo ao que Ferdinand LaSsalle, no estudo da Constituição, denominou-a como mera folha de papel restrita aos fatores reais do Poder, o direito se torna um simples estudo acadêmico quando negligência o potencial investigativo das teorias que o transformam em ciência.

Direito é uma ciência, frisa-se.

Nessa adjetivação, portanto, cabe sua pesquisa, enquanto objeto de cognição, a partir dos enfoques zetético e dogmático, a fim de definir a qualidade dessa ciência.

Segundo Tércio Sampaio Ferraz Júnior:

> Zetética vem de zetein, que significa perquirir, dogmática vem de dokein, que significa ensinar, doutrinar. Embora entre ambas não haja uma linha divisória radical (toda investigação acentua mais um enfoque que o outro, mas sempre tem os dois), sua diferença é importante. O enfoque dogmático releva o ato de opinar e ressalta algumas das opiniões. O zetético, ao contrário, desintegra, dissolve as opiniões, pondo-as em dúvida. Questões zetéticas têm uma função especulativa explícita e são infinitas. Questões dogmáticas têm uma função diretiva explícita e são finitas. Nas primeiras, o problema tematizado é configurado como um ser (que é algo?). Nas segundas, a situação nelas captada configura-se como um dever-se (como deve-ser algo?). Por isso, o enfoque zetético visa saber o que é uma coisa. Já o enfoque dogmático preocupa-se em possibilitar uma decisão e orientar a ação.[6]

É fácil compreender que as indagações zetéticas são infinitas porque, ao questionar ou lançar dúvidas acerca das premissas estudadas, obtêm-se diversas possibilidades sem respostas dado que a investigação não objetiva a solução do conflito. Ao contrário, busca examinar o fenômeno jurídico amplamente para reflexão.

5 SIMIONI, Rafael Lazzarotto. Arte e direito: A Justiça, de Alfredo Ceschiatti, no STF. SUPREMA – Revista de Estudos Constitucionais, Brasília, v. 1, n. 2, p. 221-255, jul./dez. 2021. ISSN 2763-7867. Acesso em: 13 jul.2025.

6 JR., Tércio Sampaio F. Introdução ao Estudo do Direito - Técnica, Decisão, Dominação - 13ª Edição - 2025. 13. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2025. E-book. p.19. ISBN 9786559777495. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559777495/. Acesso em: 13 jul. 2025.

"Vamos partir de um exemplo. Suponhamos que o objeto de investigação seja a Constituição. Do ângulo zetético, o fenômeno comporta pesquisas de ordem sociológica, política, econômica, filosófica, histórica etc. Nessa perspectiva, o investigador preocupa-se em ampliar as dimensões do fenômeno, estudando-o em profundidade, sem limitar-se aos problemas relativos à decisão dos conflitos sociais, políticos e econômicos.

Ou seja, pode encaminhar sua investigação para os fatores reais do poder que regem uma comunidade, para as bases econômicas e sua repercussão na vida sociopolítica, para um levantamento dos valores que informam a ordem constitucional, para uma crítica ideológica, sem preocupar-se em criar condições para a decisão constitucional dos conflitos máximos da comunidade. Esse descomprometimento com a solução de conflitos torna a investigação infinita, liberando-a para a especulação."[7]

Por outro lado, a dogmática jurídica trata de questões com tempo determinado ou finitas e se preocupa com o problema apresentado eis que visa decidir o conflito, independentemente de qual seja seu objeto. Tem uma premissa estabelecida ou um dogma e, a partir de então, maneja o jurista os sistemas principiológico e hermenêutico contido no Ordenamento Jurídico posto que vai além do contexto lexical, alçando o que se conhece como pacificação social.

Quem diz o direito ao caso concreto, segundo a ciência do direito sob enfoque dogmático, abandona as vestes do mero aplicador gramatical e se reveste de hermenêutica jurídica no encontro da resolução do certame que tem em mãos segundo a finalidade do dogma.

Paulo Nader traz a ideia do que seja fim. Um final não segundo a redação legislativa manejada no caso concreto, mas conforme o sentido que a intérprete cava da mensagem que o texto indica, pois esse atuar é que promove a pacificação segundo o dinamismo das relações sociais:

> A ideia do fim não é imutável. O fim não é aquele pensado pelo legislador, é o fim que está implícito na mensagem da lei. Como esta deve acompanhar as necessidades sociais, cumpre ao intérprete revelar os novos fins que a lei tem por missão garantir. Esta evolução de finalidade não significa ação discricionária do intérprete. Este, no afã de compatibilizar o texto com as exigências atuais, apenas atualiza o que está implícito nos princípios legais. O intérprete não age contra legem, nem subjetivamente. De um lado tem as coordenadas da lei e, de outro, o novo quadro social e o seu trabalho se desenvolvem no sentido de harmonizar os velhos princípios aos novos fatos (NADER).

A dogmática da ciência do direito é tão orgânica e sistêmica que Tércio Sampaio Ferraz Júnior, na execução dessa engenharia, afirma que a ciência dogmática cumpre as funções típicas de uma tecnologia. Sendo um pensamento conceitual, vinculado ao direito posto, a dogmática pode instrumentalizar-se a serviço da ação sobre a sociedade. Nesse sentido, ela, ao mesmo tempo, funciona como um agente pedagógico – junto a estudantes, advogados, juízes etc. – que institucionaliza a tradição jurídica, e como um agente social que cria uma "realidade" consensual a respeito do direito, na medida em que seus corpos doutrinários delimitam um campo de solução de problemas considerados relevantes e cortam outros, dos quais ela desvia a atenção."[8]

Dessarte, é o modo como o hermeneuta jurídico deve examinar e decidir as lides que lhes são trazidas ao julgamento, especialmente quando a dinâmica das relações sociais exige um olhar investigativo e decodificador da matéria ainda não abraçada por legislação específica como ocorre com o tema: Privacidade e Responsabilidade Civil na Era Digital.

PRIVACIDADE E RESPONSABILIDADE CIVIL SEGUNDO O ORDENAMENTO JURÍDICO VIGENTE

Enquanto direito fundamental expresso no art. 5º, inciso X, da Constituição Federal vigente, o direito à vida privada abraça dupla correspondência: Direito à intimidade e a privacidade propriamente dita.

7 Ibidem, p. 21.

8 JR., Tércio Sampaio F. Introdução ao Estudo do Direito - Técnica, Decisão, Dominação - 13ª Edição - 2025. 13. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2025. E-book. p.58. ISBN 9786559777495. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559777495/. Acesso em: 13 jul. 2025.

Segundo Ingo Wolfgang Sarlet, "o direito à privacidade consiste num direito a ser deixado em paz, ou seja, na proteção de uma esfera autônoma da vida privada, na qual o indivíduo pode desenvolver a sua individualidade, inclusive e especialmente no sentido da garantia de um espaço para seu recolhimento e reflexão, sem que ele seja compelido a determinados comportamentos socialmente esperados". [9]

Perceba que esse direito fundamental dirige à autodeterminação do indivíduo em não ser compelido a nenhuma imposição contrária à sua vontade, independentemente da origem e natureza da ordem dada seja estatal, seja individual, que agrida seu direito de estar e permanecer como escolheu viver.

O autor acima citado discorre sobre a dupla dimensão do direito à privacidade, qual seja: objetiva e subjetiva, operando ainda no direito à liberdade pessoal, no direito de defesa, de objeção de consciência e de informações inerentes ao domínio da via pessoal.[10]

Todavia, o direito à privacidade não é absoluto, significando dizer que pode ser aumentado ou reduzido, mas não eliminado, segundo ação humana e a qualidade do agente tratado.

"De qualquer sorte, impende consignar que o quanto a vida privada é, em cada caso, protegida também guarda relação com o próprio modo de vida individual (pessoas com vida pública, tais como artistas e políticos, naturalmente estão mais expostas), de modo que é possível aceitar, em determinadas circunstâncias, uma redução, mas jamais uma anulação dos níveis de proteção individual na esfera da privacidade e intimidade."[11]

Paulo Gustavo Gonet Branco traz reflexões sobre o conceito aberto de privacidade consoante circunstâncias em que o indivíduo se encontra:

> Seria legítimo, por exemplo, fotografar uma banhista sem parte do biquíni numa praia? As soluções variam. Há precedentes na França condenando a publicação de foto de banhista fazendo topless, numa reportagem sobre as praias francesas. A mesma situação, entretanto, já ensejou que o Superior Tribunal de Justiça rejeitou pedido de indenização por danos morais, no pressuposto de que a retratada teria, em casos assim, consentido tacitamente na exposição de sua imagem. Pode-se ter como certo, todavia, que essas fotografias não poderiam ser utilizadas para fins comerciais.[12]

E, continua:

> Vale observar que o agente público também sofre um decréscimo na sua pretensão à privacidade, na medida em que se devota ao serviço da sociedade em geral, à gestão da coisa coletiva, e é remunerado com recursos públicos. Ele, certamente, não perde a sua privacidade por isso, mas se sujeita a um acompanhamento mais intenso do seu modo de proceder. O STF entende, ademais, que "é legítima a publicação, inclusive em sítio eletrônico, mantido pela Administração Pública, dos nomes dos seus servidores e do valor dos correspondentes vencimentos e vantagens pecuniárias".

Na mesma linha de direção, Uadi Lammêgo Bulos quando disserta que "nas áreas política e artística, a amplitude da inviolabilidade desses direitos é reduzida pela própria natureza das atribuições desempenhadas. Aqui não se pode fomentar a "indústria da fama", indenizando-se caprichos ou intolerâncias do povo e da mídia.

Óbvio que deputados, senadores, prefeitos, vereadores, artistas, cantores, modelos etc. são alvo de uma exposição muito maior, se comparada à daqueles que vivem no anonimato. Isso não significa que as pessoas públicas estejam destituídas de amparo. Ofensas desproporcionais e inescrupulosas devem ser reparadas. O que a Constituição Federal não tutela são as vaidades."[13]

No magistério doutrinário interno, nota-se o uso da dogmática jurídica quando do exame do direito fundamental à privacidade. Em linhas mais

9 MITIDIERO, Daniel F.; MARINONI, Luiz Guilherme B.; SARLET, Ingo W. Curso de direito constitucional. 12. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023. E-book. p.204. ISBN 9786553624771. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786553624771/. Acesso em: 13 jul. 2025.

10 Ibidem, p. 205.

11 MITIDIERO, Daniel F.; MARINONI, Luiz Guilherme B.; SARLET, Ingo W. Curso de direito constitucional. 12. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023. E-book. p.206. ISBN 9786553624771. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786553624771/. Acesso em: 13 jul. 2025.

12 MENDES, Gilmar F.; BRANCO, Paulo Gustavo G. SÉRIE IDP - CURSO DE DIREITO CONSTITUCIONAL. 16. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2021. E-book. p.129. ISBN 9786555593952. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555593952/. Acesso em: 13 jul. 2025.

13 BULOS, Uadi L. Curso de direito constitucional. 16. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023. E-book. p.449. ISBN 9786553624818. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.

simples. O julgador parte da premissa estabelecida: Direito fundamental à privacidade em sua dupla dimensão. E, com base no quadro fático que lhe é dado, identifica quais outros direitos fundamentais existem. Havidos, pondera-os conforme os núcleos legais preconizados na Teoria da Responsabilidade Civil, a saber: ação, resultado e nexo causal a decidir o conflito segundo a finalidade social extraída do comando jurídico posto.

Essa análise é necessária para que o intérprete decida o enquadramento do dogma jurídico dentro dos ditames do artigo 927 do Código Civil a gerar, ou não, danos morais indenizáveis.

Conforme Tércio Sampaio Ferraz Júnior, não há norma sem interpretação, sendo esse o postulado quase universal da dogmática jurídica que incide nas decisões judiciais.[14]

Precedentes. STJ, REsp n. 2.199.156/DF, relator Ministro Ricardo Villas Bôas Cueva, Terceira Turma, julgado em 9/6/2025, DJEN de 12/6/2025: Corte decidiu que o direito à informação e a livre manifestação de pensamento não sobrepuja o direito à privacidade quando a matéria jornalística excede sua função e grava o assunto com animus injuriandi vel difamaandi materializados em insinuações ofensivas com o simples "propósito de macular a honra de terceiros", gerando danos morais indenizáveis.[15]

STJ, REsp n. 1.986.335/SP, relator Ministro João Otávio de Noronha, Quarta Turma, julgado em 7/4/2025, DJEN de 10/4/2025: A Corte decidiu que a publicação feita em rede social não excedeu aos limites do direito à liberdade de expressão, "uma vez que o recorrente estava sendo investigado por supostos atos de corrupção e exercia mandato de deputado estadual" cuja crítica desaguou na esfera da mera crítica política a afastar os danos morais indemnizáveis por inexistir a responsabilidade civil. [16]

Nosprecedentessupracitados, o intérprete se debruçou sobre a intenção da notícia veiculada e nas características pessoais do Recorrente onde, no último, afastou a responsabilidade civil não apenas por ser pessoa politicamente exposta, mas por ser investigado em atos de corrupção, exame autorizado pela dogmática jurídica.

Todavia, o esforço hermenêutico aumenta quando a sociedade adentra em uma nova Era marcada pela hipertecnologia, onde o dinamismo altera negativamente o comportamento social promovendo, via de consequência, o que Ingo Wolfgang Sarlet denominou de violência digital.[17]

PRIVACIDADE E RESPONSABILIDADE CIVIL SEGUNDO A ERA DIGITAL

A atual era hiper tecnológica põe em conflito direitos fundamentais como a dignidade da pessoa humana vs. progresso sem limites e barreiras humanas.

Na compreensão de Ingo Wolfgang Sarlet:

> A era digital instaura uma nova esfera de riscos às interações sociais. O aumento de riscos - na base de interações digitais, fluídas e fugazes - instaura no império do efêmero um novo modo de produção da insignificância humana. No ambiente digital, os 'avatares humanos' são corpos fluídos, reduzidos a interações aceleradas, definidas por intensa circulação de dados pessoais, codificações e hipercodificação. A intensidade da comunicação aliada à rapidez, superfluidez e à vacuidade da informação acabam por promover um paulatino processo de rebaixamento da condição humana, advertência esta que atiça a Teoria do Direito no sentido de despertar o Direito para as tarefas de seu tempo.[18]

As relações humanas se tornam cada vez mais antissociais e apáticas despertando uma liberdade de expressão desajustada e sem cuidado com o outro, "encontrando no anonimato, na invisibilidade, na hiper codificação os meios para tornar o ambiente favorável para tanto". [19]

com.br/reader/books/9786553624818/. Acesso em: 13 jul. 2025.

14 Idem,2015, p. 136.

15 STJ - Jurisprudência do STJ. Acesso em: 13.jul.2025.

16 STJ - Jurisprudência do STJ. Acesso em: 13.jul.2025.

17 SARLET, Ingo W. SARLET, Gabrielle B, S.; BITTAR, Eduardo C B. Inteligência artificial, proteção de dados pessoais e responsabilidade na era digital. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2022. E-book. p.15. ISBN 9786555599527. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555599527/. Acesso em: 13 jul. 2025.

18 Ibidem, p.15.

19 SARLET, Ingo W.; SARLET, Gabrielle B, S.; BITTAR, Eduardo C B. Inteligência artificial, proteção de dados pessoais e responsabilidade na era digital. Rio de Janeiro:

A Lei n. 13.709/2018 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais trata da privacidade digital na esfera da proteção de dados e a Lei n. 12.965/2014 versa sobre o Marco Civil da Internet, sendo os destaques do assunto.

Quanto ao último, importa realçar que, em tempo recente, no julgamento dos Recursos Extraordinários (Res) 1037396 e 1057258, o Supremo Tribunal Federal debateu a responsabilidade civil das plataformas da internet por material de terceiros e sua responsabilização na oposição de remover o conteúdo ofensivo a pedido dos vitimados, sem ordem judicial.

A discussão jurídica se tornou vital frente ao modelo de uso da internet, do intenso manejo de redes sociais e de aplicativos de troca de mensagens que disseminam discursos de ódio, preconceito e discriminação culminando com o fatídico dia 08.01.2023, onde ocorreu ao que se denominou de "Invasão de Brasília-DF" com a destruição dos Prédios Institucionais.

E, por 8 votos a 3, o Supremo Tribunal Federal concedeu nova interpretação ao artigo 19 da Lei n. 12.965/2014, onde provedores de aplicativos e redes sociais podem ser responsabilizados civilmente por conteúdos tidos como ilegais, independente de ordem judicial em apontadas situações.

Dito de outra forma. Por material que sustente e viraliza sobre atos antidemocráticos; indução ao suicídio e a automutilação; terrorismo; instigação à discriminação religiosa, de raça, identidade de gênero; crimes de ódio e contra mulher; pornografia infantil e tráfico de pessoas, há possibilidade da responsabilização civil após notificação extrajudicial dada a afronta aos princípios norteadores da Democracia e dos Direitos Fundamentais e Humanos cuja proteção deve ser imediata, que afasta a demora de um processo judicial.

Todavia, aos crimes contra a honra – calúnia, injúria e difamação – a obrigatoriedade de ordem judicial à remoção indicada permanece ante a qualidade e natureza jurídica do assunto tratado.

Perceba que a hermenêutica utilizada na interpretação do artigo 19 da Lei n. 12.965/2014 decorre da própria dogmática jurídica que, partindo de uma premissa: Regulação jurídica do comportamento digital ante a omissão legislativa sobre o quadro fático específico, identificou a existência e quantidade dos direitos maiores envolvidos na questão, sopesar-os e os agendou na realidade digital por extrair o sentido e a compreensão normativa a ser aplicada ao caso concreto, segundo a regras colocadas da responsabilidade civil.

Retornado à Lei n. 13.709/2018. Seu campo de atuação e fundamento, segundo os artigos 1º e 2º, assenta na proteção ao direito à privacidade que permite ser interpretado quanto à distinção do que seja propriamente a privacidade na esfera da proteção de dados.

Segundo Lara Rocha Garcia:

> Neste 2º artigo da lei, o primeiro fundamento é a privacidade. É importante destacar que proteção de dados e privacidade são questões diferentes. Por exemplo, se uma pessoa publicar um dado em sua página pessoal numa rede social, ele se torna público. Entretanto, isso não significa que esse dado pode ser utilizado indiscriminadamente. Aquele que vier a utilizá-lo, deve respeitar os direitos do Titular do dado, previstos na LGPD. Tais dados, portanto, não estão sob a égide do princípio constitucional da privacidade, mas sim sob o escopo da proteção de dados".

Nota-se, então, que os direitos à privacidade e a proteção de dados andam lado a lado, mas cada qual mantém a autonomia onde Thainá Baronovsky o indica como "um novo direito de personalidade", portanto, um novo direito fundamental.[20]

E, nessa condição, admitindo a responsabilização civil patrimonial, moral, individual e coletiva seja subjetiva, seja objetiva, consoante a questão examinada, à luz dos artigos 42, 43 e 45 da citada legislação.

Saraiva Jur, 2022. E-book. p.15. ISBN 9786555599527. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555599527/. Acesso em: 13 jul. 2025.

20 LIMA, Adrianne; SAMANIEGO, Daniela; BARONOVSKY, Thainá. LGPD para contratos: adequando contratos e documentos à Lei Geral de Proteção de Dados. Rio de Janeiro: Expressa, 2021. E-book. p.14. ISBN 9786555597684. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555597684/. Acesso em: 14 jul. 2025.

Silvano José Gomes Flumignan e Weverton Gabriel Gomes Flumignan exemplificam:

> Imagine, por exemplo, que um determinado aplicativo de compras tenha informações de um usuário armazenadas com o seu consentimento, tais como perfil de compras, dados como endereço, telefone e e-mail. Nada impede que este usuário encerre o contrato e não utilize mais esse aplicativo. Neste cenário, caso o aplicativo venda ou libere as informações que armazena após o encerramento do contrato estaria violando a boa-fé sob o aspecto pós-contratual, devendo ser responsabilizada por eventuais danos causados.[21]

E, continuam:

> Outro exemplo é o de uma startup que solicita o e-mail do cliente para a finalidade específica de login na plataforma. Neste caso, não poderá automaticamente utilizar esse mesmo e-mail para envio de ofertas ou publicidade.[22]

Nos dois exemplos acima mencionados, o texto legal à responsabilidade civil do violador da Lei n. 13.709/2018 conjuga o quadro fático-legal ao sistema principiológico como os princípios da boa-fé e finalidade a obter o sentido da norma, cujo exame acentuado é possível frente ao manejo da dogmática jurídica.

Precedentes. STJ: REsp n. 2.115.461/SP, relatora Ministra Nancy Andrighi, Terceira Turma, julgado em 8/10/2024, DJe de 14/10/2024. A Corte condenou SERASA S.A a se abster de disponibilizar, de qualquer forma, os dados pessoais do cadastrado, que no que tange a informações cadastrais e de adimplemento, sem prévia autorização, para terceiros consulentes, excetuando-se outros bancos de dados cuja violação à LGPD gerou danos morais indenizáveis na ordem de R$ 11.000,00(onze mil reais).[23]

STJ: REsp n. 2.121.904/SP, relatora Ministra Nancy Andrighi, Terceira Turma, julgado em 11/2/2025, DJEN de 17/2/2025. A Corte responsabilizou objetivamente a Seguradora por vazamento de dados sensíveis do segurado sem consentimento específico e destacado conforme LGPD, gerando danos morais indenizáveis presumidos. [24]

O esforço hermenêutico debruça sobre cada demanda exigindo do intérprete a compreensão conjunta das leis esparsas que ajustam a vida digital de cada ser humano seja sob a ótica da privacidade enquanto gênero, seja sob a lente específica da proteção de dados pessoais ou, ainda, seja por limitar a liberdade de expressão no mundo dos aplicativos através da ponderação de princípios fundamentais contidos no Ordenamento Jurídico vigente a solucionar o conflito segundo o objetivo da dogmática jurídica.

21 LIMA, Cíntia Rosa Pereira de. Comentários à Lei Geral de Proteção de Dados. São Paulo: Almedina Brasil, 2020. E-book. p.127. ISBN 9788584935796. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584935796/. Acesso em: 14 jul. 2025.
22 Ibidem, p.129.
23 STJ - Jurisprudência do STJ. Acesso em: 14 jul.2025.
24 STJ - Jurisprudência do STJ. Acesso em: 14 jul.2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Associada ao fenômeno da positivação, a dogmática jurídica parte de uma premissa colocada para dela extrair o problema, não seu objeto, a prover a decidibilidade do conflito através do sentido da norma tratada.

Por orientar a ação humana ante sua função diretiva explícita, a dogmática jurídica atrai padrões esquemáticos legislativos para deles extirpar sua interpretação consoante postulado quase universal que inexiste norma jurídica em que dela não haja interpretação.

Conjugados com o Sistema Principiológico incidentes sobre a norma posta, transforma o julgador em um verdadeiro exegeta que, da análise do comportamento humano, ajusta-o ao positivismo jurídico para dele decompor as atividades nucleares da ação e construir uma verdadeira arquitetura de normas-princípios e normas-regras ao caso concreto sob exame.

A discussão que envolve o tema: Privacidade e Responsabilidade Civil é um bom modelo representativo da dogmática jurídica a permitir dadas reflexões.

Enquanto direito fundamental, à privacidade compreende dupla dimensão, a saber: direito à intimidade e à privacidade propriamente dita, ambos envolvendo o direito de estar, ficar e permanecer como assim desejar segundo a tomada de decisão adotada pelo indivíduo ao reger de sua vida.

Somado ao grupo, encontra-se o direito de proteger os dados pessoais e o direito de preservação da dignidade pessoal quando alvo de ataques em redes sociais seja através de agressões à honra, seja em investida de atos preconceituosos ou discriminatórios, somente para citar alguns exemplos.

Atos reputados como ilícitos que capacitam gerar danos indenizáveis na órbita patrimonial, moral, individual ou coletiva eis a ação humana enquadrar nos requisitos legais à responsabilização civil segundo legislação pátria vigente.

Nesse viés, as leis esparsas são os destaques, qual seja: Lei n. 13.709/2018 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais que trata da privacidade digital na esfera da proteção de dados e Lei n. 12.965/2014 que versa sobre o Marco Civil da Internet.

Manejando a dogmática jurídica a obter a definibilidade do conflito decorrente do mau uso da internet, redes sociais e de aplicativos de troca de mensagens por disseminação de discursos de ódio, xenofobia, preconceito e discriminação, no julgamento dos Recursos Extraordinários (Res) 1037396 e 1057258, o Supremo Tribunal Federal forneceu nova interpretação ao artigo 19 da Lei n. 12.965/2014.

Incidiu a responsabilidade civil, após notificação extrajudicial, aos provedores de aplicativos e redes sociais por conteúdos tidos como ilegais, independente de ordem judicial em apontadas situações: Atos antidemocráticos; indução ao suicídio e a automutilação; terrorismo; instigação à discriminação religiosa, de raça, identidade de gênero; crimes de ódio e contra mulher; pornografia

infantil e tráfico de pessoas. Todavia, aos crimes contra a honra, manteve a obrigatoriedade da decisão judicial correspondente cuja distinção do problema assentou no exame hermenêutico dos princípios fundamentais sobre a norma vigente.

Por outro lado, a interpretação da LGPD autoriza o hermeneuta a decidir acerca da qualidade da responsabilidade civil aplicada ao violador da norma, identificar se o objeto se encontra, ou não, protegido pela legislação consumerista e se o nexo de causalidade entre fato e resultado está ou não rompido a indicar a predicação do dano, se presumido ou não.

A dogmática jurídica como modelo de interpretação, destarte, possibilita ao estudioso, julgador, estudantes, professores, pesquisadores e demais exercentes das funções ligadas ao direito caminham ao encontro da pacificação social do cenário tratado, sendo a compreensão de sua arquitetura indispensável à resolução de novos litígios oriundos do dinamismo das relações jurídico-sociais, seja na academia, seja no campo da pesquisa ou na esfera jurídica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Carlos Pinho. **arte_e_justica_a_justica_em**_10_esculturas.pdf.

BULOS, Uadi L. **Curso de direito constitucional.** 16. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur., 2023.

GABOARDI, Edivan. **Os significados ocultos da deusa da justiça.** Revista Pragmateia Filosófica - Ano 2 - Nº 1 - Out. 2008 - ISSN: 1982-1425.

GARCIA, Lara R. **Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD): Guia de implantação.** São Paulo: Editora Blucher, 2020.

JR., Tércio Sampaio F. **Introdução ao Estudo do Direito - Técnica, Decisão, Dominação.** - 13ª Edição - 2025.

_____. **Função Social Dogmática Jurídica.** - 2ª Edição. 2015. 2. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2015.

LIMA, Adriane; SAMANIEGO, Daniela; BARONOVSKY, Thainá. **LGPD para contratos: adequando contratos e documentos à Lei Geral de Proteção de Dados.** Rio de Janeiro: Expressa, 2021.

LIMA, Cíntia Rosa Pereira de. **Comentários à Lei Geral de Proteção de Dados.** São Paulo: Almedina Brasil, 2020.

MACIEL, José Fabio R.; AGUIAR, Renan. **Manual de História do Direito.** 10ª Edição 2022. 10. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2022.

MENDES, Gilmar F.; BRANCO, Paulo Gustavo G. SÉRIE IDP - **Curso de Direito Constitucional.** 16. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2021.

MITIDIERO, Daniel F.; MARINONI, Luiz Guilherme B.; SARLET, Ingo W. **Curso de direito constitucional.** 12. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023.

NADER, Paulo. **Introdução ao Estudo do Direito.** 47ª Edição 2025. 47. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2025.

SARLET, Ingo W.; SARLET, Gabrielle B, S.; BITTAR, Eduardo C B. **Inteligência artificial, proteção de dados pessoais e responsabilidade na era digital.** Rio de Janeiro: Saraiva Jur., 2022.

SILVEIRA, Carlos Roberto da. **As deusas da justiça, os homens e as vendas da injustiça.** Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia. Volume 03 - Número 07 - Ano 2011 | ISSN 1984-9052.

SIMIONI, Rafael Lazzarotto. **Arte e direito: A Justiça, de Alfredo Ceschiatti.** No STF. SUPREMA – Revista de Estudos Constitucionais, Brasília, v. 1, n. 2, p. 221-255, jul./dez. 2021. ISSN 2763-7867.

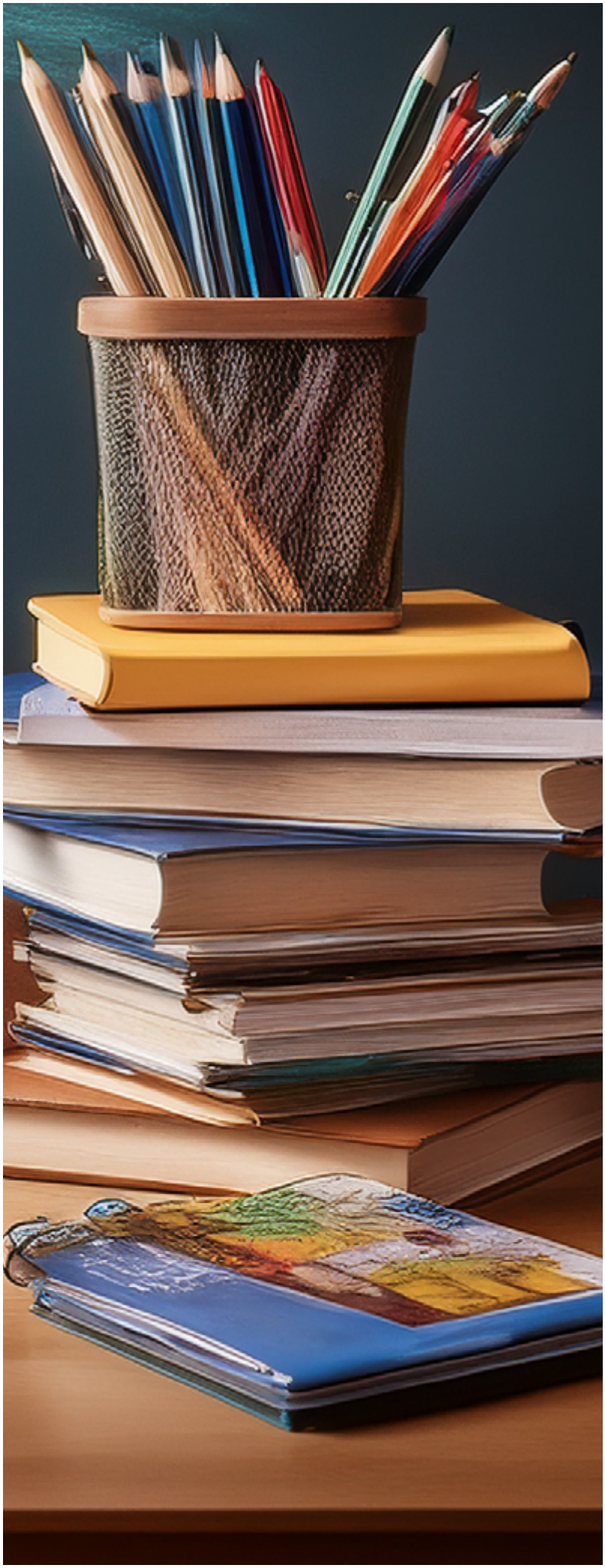
STF. **www.stf.jus.br.** Praça dos Três Poderes, Brasília - DF.

A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FORMAL

GABRIELA AZEVEDO MORETTI

Bacharel em Artes Visuais pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (2011) e Licenciada em Artes pelo Claretiano (2015). Pós Graduada em Psicopedagogia e Arteterapia na Faculdade Paulista de Artes - SP (2012). Cursou Pedagogia (2012-2015) na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO com Projeto de Iniciação Científica (2014/15) e de Monitoria (2013/14) vinculado a disciplina de Arte e Educação, porém concluiu Pedagogia no Claretiano (2016). Mestre em Arte-Educação pela ECA/USP (2025) e atua como professora de Educação Infantil na EMEI Ângelo Martino, na Rede Municipal de SP.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

A prática de aprender e de ensinar cruza fronteiras culturais, permeia por um emaranhamento de redes dos quais estamos inseridos, vivenciando, experimentando e perpassando por círculos sociais e culturais que nos fazem formar indivíduos inseridos na sociedade. Este texto analisa que os estudantes ao produzirem atividades artísticas, estão participando de um processo investigativo sensível e intelectual. Tem-se por objetivo escrever sobre a importância da inserção de atividades não formais, exemplificando diversos projetos artísticos, na grade curricular escolar.

Palavras-chave: Educação Não Formal; Formal; Experiências Artísticas.

INTRODUÇÃO

Quando iniciamos a escrever um texto muitas vezes paramos para pensar o porquê estamos querendo escrever algo. Questionamos: para quem vamos escrever?

Será que aquilo que escreveremos fará sentido para esse alguém que está lendo?

Quem será esse público leitor?

E se estou escrevendo é porque aprendi um pouco sobre as letras, que elas formam palavras, juntando-as formam-se frases e aglomerando-as podemos ter um texto gostoso de ler (ou não!).

Aprendi a ler e escrever na escola, frequentei como muitas crianças uma escola. E como muitas, também não gostei de estar dentro da sala de aula, pois lá me sentia presa, limitada naquele espaço da mesinha, obrigada a aprender todas aquelas coisas que a professora falava.

Resolvi juntar as letras que aprendi dentro da escola (e as assimilei no mundo) para analisar a importância da educação **não formal** dentro do currículo da educação **formal**.

Afinal, o fato de não haver gostado da escola inquietou-me a pensar estratégias que a escola pode adotar para que os estudantes possam aprender de forma prazerosa.

A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FORMAL

Kohan afirma que "a escola tem funcionado como uma das instituições mais poderosas na legitimação e transmissão das verdades de uma sociedade" (KOHAN, 2008, p.4).

Foucault (1987) aponta a escola como uma instituição de sequestro, extremamente controladora e castradora.

Acreditar na potencialidade dos estudantes, apostando na realização de seus desejos, na capacidade de escolha, do criar, possibilitaria os estudantes se aproximarem do aprendizado fruto de experimentações, retomando o que já era defendido por Foucault, que considera que a experiência propicia a transformação:

> A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. E para quê? Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola – transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções – às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjunção da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental. Trata-se de conceber a escola de hoje como espaço de integração e síntese [...] (LIBÂNEO, 2001, p.7-8).

Cristiane Manzan Perine e Marisa Martins Gama Khalil, pesquisadoras da Universidade Federal de Uberlândia (2011) relatam experiências decorrentes de um projeto de extensão que tinha como objetivo o ensino de literatura no contexto de escola pública.

O projeto "Deu a louca nos contos de fada" aborda não somente a literatura clássica dos contos de fadas, mas também mostrou filmes, histórias em quadrinhos, séries e músicas. Fizeram oficinas que propunham que os alunos produzissem textos em um estilo moderno de conto de fadas. Percebeu-se que:

> os filmes, seriados e desenhos são uma excelente ferramenta de trabalho para despertar nos jovens alunos de ensino básico o interesse para lerem os textos literários, além de mostrar para os professores-alunos outras possibilidades de se trabalhar a leitura, fugindo, um pouco, da tradicional e, muitas vezes, exclusiva leitura do livro didático (...) lidar com contos de fadas é mexer com a criatividade dos alunos e com sua curiosidade diante da leitura (PERINI; HALIL, 2001, p.37).

Santaella (2005) comenta sobre o cinema experimental e o cinema como arte, na qual permeia-se a ideia de que, quando o artista está diante de um novo meio de produção de linguagem, o experimentalismo cinematográfico é reinventado.

O projeto que pretendo investigar lida com questões experimentais das diversas formas da expressão da linguagem e de como se dá a relação de linguagens diferentes para a produção de uma mesma história.

A importância de vivenciar uma experiência é citada por John Dewey (1985) que defende a ideia de que as experiências ocorrem quando há uma interação das pessoas com as condições que as rodeiam "a experiência constitui-se de um material cheio de incertezas, movendo-se em direção a sua consumação através de uma série de variados incidentes" (DEWEY, 1985, p. 95).

As ações sucessivas dão ao trabalho um crescente significado, que pode alterar o processo e dar qualidades à criação. Este filósofo e pedagogo norte americano defende a relação da vida com a sociedade, da teoria com a prática.

Isto leva o educador espanhol Fernando Hernández defender a ideia da reorganização do currículo por projetos (em vez das disciplinas tradicionais), para tanto o professor não terá mais o papel de único conhecedor de determinados assuntos e transmissor de conteúdos, assim como o aluno não terá mais o papel de receptor passivo e sim como sujeito do processo.

Os estudantes ao fazerem parte do processo de criação, participam, e nessa interação eles se tornam responsáveis. Camila Salles Gonçalves, José Roberto Wolff e Wilson Castello de Almeida (1998) introduzem a forma de pensar de Jacob Levy Moreno, que acredita que o fator que dá prazer à vida das pessoas é quando elas se tornam responsáveis e agentes das próprias vontades.

E, quando esta é privada, enclausura a espontaneidade. A espontaneidade é natural do homem e a possibilidade de modificar e estabelecer uma nova situação implica em criar algo novo: "A criatividade é indissociável da espontaneidade.

A espontaneidade é um fator que permite ao potencial criativo atualizar-se e manifestar-se" (MORENO apud GONÇALVES, 1998, p. 47). Moreno defende que a experiência valoriza a espontaneidade, potencializando a criatividade.

Rosália Duarte (2002) coloca a educação como uma forma de socialização e ver filmes é uma prática social que leva à formação cultural e educacional das pessoas.

Elaborar histórias faz com que as pessoas desenvolvam senso crítico. A dramatização é uma forma de expressão que auxilia na autoestima, propicia o convívio social e desenvolve a concentração.

Os estudantes para criarem o vídeo, terão que escrever um roteiro da peça que eles irão criar e contracenar, para assim, elaborarem seu filme utilizando ferramentas que estão inseridas dentro do cotidiano deles, uma forma de favorecer a própria identidade sociocultural deles, havendo, o que Mikhail Bakhtin (apud SOUZA, 2005) defende, por uma relação intrínseca entre conteúdo e forma na produção artística.

O processo criativo e possibilidade de redimensionar a realidade com base na imaginação são trabalhados por Ostrower (1987):

> [...] criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. Somos, nós, a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nós ampliamos a nossa abertura para a vida (OSTROWER, 1987, p. 27-28).

Duarte (2002) opina que, na área educacional é considerada inquestionável a importância da leitura, ou seja, ler é um recurso fundamental, uma ferramenta necessária para ensinar. Porém, "os filmes ainda aparecem como coadjuvantes na maioria das propostas de política educacional" (DUARTE, 2002, p. 20).

Segundo a autora, os filmes estão relacionados a produtos culturais, há de apreciá-los no contexto de sua produção, são fontes de conhecimento e podem trazer diversas interpretações. Filmes lidam com imagens, sendo que a compreensão destas precisam: "levar em conta os contextos de comunicação em que é produzida, a historicidade de sua interpretação e suas especificidades culturais" (SOUZA, 2005, p. 86).

Cayo Honorato (2007) expõe ideias sobre a mediação educacional dentro das instituições culturais e museais.

O autor pensa a arte como um processo educativo: "[...] a educação como uma atividade artística e transformadora [...]" (HONORATO, 2007, p.117) e completa seu pensamento a respeito do projeto pedagógico de mediação, no qual os aprendizes aprendem fazendo na prática e cabe aos mediadores: "[...] direcionar a pesquisa para a descoberta e a produção de conhecimento [...]; permitir que os participantes encontrem suas próprias metodologias, espaços e linguagens [...]"(HONORATO, 2007, p.123).

O mediador neste projeto a ser investigado terá um papel muito mais ligado a decodificar as informações, fazendo pontes entre os conhecimentos que os estudantes já têm e as discussões que serão abordadas no desenrolar do projeto.

Os estudantes ao produzirem atividades artísticas estão participando de um processo investigativo sensível e intelectual. Considerando um projeto que tenta entender a importância da inserção da educação não formal no currículo da educação formal, faz-se necessário definir o que se considera educação formal e não formal. O sistema educacional foi divido em três categorias que foram descritas por Combs, Prosser e Ahmed em 1973:

> Educação formal: sistema de educação hierarquicamente estruturadoecronologicamente graduado da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional.
>
> Educação não-formal: qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem.
>
> Educação informal: verdadeiro processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio – na família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa (MARANDINO, 2008, p. 13).

Na elaboração de um projeto não formal inserido dentro da educação formal, é preciso retomar a linha de pensamento de Barbosa (1998) que diz que para o conhecimento das artes necessita-se experimentar, decodificar e informar.

A experiência artística, o fazer artístico, é fundamental, para desenvolver as capacidades de produção. Segundo Dewey, "A arte une mais que experiências de outra natureza. As relações de fazer padecer, e a energia de ida e vinda que faz com que uma experiência seja experiência" (BARBOSA, 1998, p.23).

Dewey (1998, in Barbosa) diz a respeito da experiência artística, relatando que ao experimentar arte as pessoas interagem entre si e com as condições que as rodeiam.

Para que o conhecimento aconteça de forma completa o ser humano precisa experimentar uma qualidade estética: "é a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão e emoção" (BARBOSA, 1998, p. 22). A qualidade estética de uma experiência é a culminação de um processo.

Ao trabalhar com educação não formal permea-se pela abordagem triangular, proposta desenvolvida por Ana Mae Barbosa (2005), que trabalha na linha de três metodologias de construção de ensino: a contextualização histórica, a apreciação artística (saber ler uma obra de arte) e o fazer artístico (produção artística, transformar).

Vivenciar a arte é parte do processo criador e este processo triangular permite que o aluno compreenda a obra em seu contexto de criação, comparando com sua realidade.

A abordagem triangular está entrelaçada, o processo de estudar e fazer arte devem ser pensados a fim de desenvolver a cognição e simultaneamente uma forma de aprendizagem. Mas será que não conseguimos desenvolver a abordagem triangular dentro da escola?

Comenius (2011, in Andrade) defendia o uso da imagem na prática de ensinar e aprender:

> Será de grande serventia também pintar nas paredes um resumo de todos os livros de cada classe, quer se trate de textos (bem resumidos), quer de ilustrações pintadas e de relevos, com os quais os sentidos, a memória e o intelecto dos alunos possam exercitar-se todos os dias (COMENIUS, 2006. p.218).

E Andrade (2011) em um de seus artigos descreve que:

> Participar de uma atividade de "saída da escola", me permitiu desenvolver algumas questões que considero importantes para pensar a prática cotidiana de aprenderensinar em espaçostempos diferentes daquele que chamamos de escola, evidenciando que para além dos muros que delimitam o território, o cotidiano da escola é tecido no dentrofora (ANDRADE, 2011, p 11).

Para exemplificar projetos artísticos inseridos na grade curricular do ensino formal o projeto Intervalações tinha como objetivo estimular a experiência artística entre os alunos do curso de Pedagogia e fortalecer o reconhecimento da importância da arte na educação, iniciou-se o projeto Intervalações, que eram ações artísticas rápidas (performances, intervenções, happenings) ligadas ao projeto de monitoria da disciplina Arte e Educação dentro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Iniciou-se em julho de 2013 e terminou em 2015. A disciplina era ministrada pela Profa Dra Terezinha Losada com minha monitoria até julho de 2014.

Intervalações tinha como ideal romper o ensino da arte trabalhado somente dentro da sala de aula, visa estimular a experiência artística dos estudantes por meio da criação de ações artísticas rápidas executadas nos intervalos das aulas e envolve propostas ligadas às diferentes linguagens, tendências e técnicas da arte tradicional, popular e contemporânea.

Em termos físicos, a proposta do projeto Intervalações busca sair da sala de aula e envolver o ambiente do prédio do CCH (Centro de Ciências Humanas) da UNIRIO, onde está locado o curso de Pedagogia, interagindo com os Campus 458, particularmente com os cursos ligados à arte (Museologia, Teatro, Música e Letras).

Intervalações eram ações artísticas rápidas a serem desenvolvidas nos intervalos das aulas dos cursos noturnos envolvendo propostas ligadas às diferentes linguagens, tendências e técnicas da arte tradicional, popular e contemporânea.

A disciplina de Arte e Educação era ministrada toda 5º feira no período da noite, assim no intervalo das aulas dos cursos noturnos do CCH, das 20h às 20h15, são desenvolvidas as ações artísticas do projeto Intervalações.

Ocorria apenas às 5º feiras (exceto quando há feriado ou não há aula), pois o projeto visava a participação dos estudantes da disciplina de Arte e Educação para execução do projeto.

Após minha monitoria no projeto Intervalações comecei uma pesquisa de Iniciação Científica, em andamento, que busca ir para além do que vinha sendo exercido no projeto de monitoria: pesquisa como os alunos de cada turma de Arte e Educação do curso de Pedagogia abordaram Intervalações com a turma na qual eles lecionam (para aqueles que trabalham ou estagiam dentro da educação formal - escolas), buscando entender como os estudantes de pedagogia, que são professores da educação formal, aplicariam o projeto Intervalações com suas turmas escolares e a repercussão e relevância disto dentro da educação.

Há um entendimento de como Intervalações auxilia no planejamento e na didática da organização de projetos artísticos, como a arte dinamiza o espaço escolar e percebe o planejamento de projetos artísticos como uma forma de pensar a didática.

O projeto Intervalações pensava em uma produção artística independente do mercado de arte, no qual não há uma preocupação pela comercialização das obras (produzir arte para um público consumidor), disseminando a criação artística por pessoas que não são denominadas artistas, mas que brincam e pensam a respeito da criação poético-artística.

Esta nova orientação artística articula cada vez mais a interligação das diferentes modalidades artísticas (dança, música, teatro, literatura, artes visuais) desafiando as classificações clássicas de arte e até mesmo a definição do que é arte.

Nas criações havia uma preocupação entre arte e vida e lida com o rompimento da oposição entre arte e não arte. Em síntese, o principal objetivo das Intervalações era estimular a experiência artística entre os alunos do curso de Pedagogia e fortalecer o reconhecimento da importância da arte na educação.

João Alexandre Barbosa (1990) caracteriza o termo intervalo como uma leitura do ventre, trabalha a ideia de intervalo argumentando que há uma tensão que se instaura entre o que diz a obra e o que o leitor é capaz de dizer após a leitura, criando assim, diversos significados que dependem das experiências e repertórios de cada pessoa.

Explorar a arte fora do ambiente de sala de aula é defendido também por Ana Mae Barbosa:

> Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem representacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científicas (BARBOSA, 1998, p.16).

Os estudantes matriculados na disciplina de Arte e Educação começaram a trabalhar na elaboração de um projeto artístico. Barbosa (1998) diz que o conhecimento das artes necessita experimentar, decodificar e informar, para tanto, na elaboração do projeto, os alunos iniciaram pensando nas próximas intervenções artísticas do projeto Intervalações, trabalhando título da obra, técnica, os materiais utilizados e os conceitos abordados.

O projeto abrange desde a montagem até a desmontagem das instalações artísticas e permeia o comentário de Ostrower (1983) que diz que a experiência artística está ligada ao processo criativo,

> A experiência artística, o fazer artístico, o trabalho com materiais da Arte, é fundamental, segundo Dewey, para desenvolver as capacidades de produção – apreciação que constitui a experiência significativa em qualquer área. Segundo Dewey, "A arte une mais que experiências de outra natureza. As relações de fazer padecer, e a energia de ida e vinda que faz com que uma experiência seja experiência" (BARBOSA, 1998, p.23).

A primeira ação artística ocorreu no dia 04 de julho de 2013, intitulada Manifesto, que consistia em um happening com projeção de vídeos e fotos selecionados pelos alunos da disciplina Arte e Educação e montagem de painel e palanque nos quais qualquer pessoa tinha liberdade de expressar seu próprio manifesto.

Foi montado no hall de entrada do prédio. Os estudantes selecionaram vídeos e fotos que tenham relação com as manifestações, protestos e passeatas que estão acontecendo atualmente (que iniciou com a luta contra o aumento da passagem encorpando-se à uma luta sociopolítica) e editaram um vídeo no qual é possível assisti-lo ao acessar seguinte link: http://www.youtube.com/watch?v=pM7UIvzckc0 .

De acordo com a Enciclopédia do Itaú Cultural, o termo happening é uma ação artística que combina as artes visuais e um teatro sem texto nem representação.

O happening não separa a obra do público, fazendo-o participar das propostas artísticas e assim o público se torna artista criador da obra e quebra as fronteiras existentes entre arte e vida.

O que difere do happening da performance é que este último normalmente o espectador não participa da cena proposta pelo artista, mas tanto o happening quanto a performance são formas artísticas que combinam elementos das artes, teatro e música.

A segunda ação artística foi intitulada a Pipa dos desejos e ocorreu no dia 19 de julho de 2013. Consistia na instalação de uma pipa que tem na sua rabiola pequenos papéis onde as pessoas são livres para escrever seus desejos. Foi montada na rampa de acesso entre o 1º e 2º andar do prédio CCH.

Estudou-se um pouco a respeito da produção da Yoko Ono e sua instalação denominada Árvore dos Desejos exposta no Sesc Pompéia – SP – em 2009. A obra possibilita ao público pendurar bilhetes com seus pedidos e com isso é possível notar a aproximação entre obra e vida, questionar-se a respeito da arte, da arte conceitual, do papel e lugar do artista, da situação limítrofe da arte como produto comerciável. Yoko Ono instiga, provoca e convida o público a participar de suas obras.

Aqui é descrito apenas as duas primeiras Intervalações, porém para visualizar as imagens e as descrições de cada Intervalação é só acessar o site facebook: https://www.facebook.com/arteeeducacao?ref=hl e o grupo facebook: https://www.facebook.com/groups/455113561275718/.

Refletir o valor da arte na educação, explorando ambientes extra sala de aula, elucida a importância de trabalhar com a criatividade e com o desenvolvimento de projetos artísticos, que são formas de auxiliar na construção de uma cultura, de uma sociedade.

O projeto Intervalações, apesar de ainda estar sendo executado, é apenas a aplicação de um pequeno trabalho, com uma contribuição muito mínima perante a grandiosidade da arte neste pós-mundo. É uma forma de (re) pensar a arte e suas mudanças, de romper barreiras da criação, na qual um grupo é convidado para pensar, criar, expor e participar da criação artística.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a investigação é qualitativa, feita por meio de fontes secundárias, em especial de fontes bibliográficas, assim como é feito um relato de experiência. Esta pesquisa se fundamenta na linha de pensamento de Barbosa (1998), Marandino (2008), Dewey (1985), Ostrower (1983), ao abordaremos temáticas sobre o assunto discutido neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propõe-se mostrar que desenvolver atividades com um público inserido na educação formal, na escola, mas que participam de as atividades extras, não formais, sendo elas inseridas dentro do sistema educacional formal, ou seja, pensadas para além da grade curricular escolar, é uma forma da aprendizagem ocorrer por meio de um diálogo entre o indivíduo e o ambiente no qual se está trabalhando.

Buscar-se potencializar o processo de aprendizagem com a intersecção da educação não formal e formal, afinal a educação não formal pode ser uma ponte que facilita no caminho da aprendizagem da educação formal e que perpassa por questões culturais que vão para além dos muros das escolas.

Silva (2013) entende que currículo é lugar, espaço, território, trajetória, viagem, percurso, autobiografia, é nossa vida. “currículo se forja nossa identidade [...] é documento de identidade” (SILVA, 2013, p.15); abarca-se que a teoria escolar está intrinsecamente ligada à realidade multiculturalista.

Como então não pensar que projetos não formais são possibilidades de aproximar os estudantes de experiências, de vivências, de formações culturais, de identidades e por fim não se questionar da importância da inserção de projetos não formais no currículo da educação formal?

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Nivea. **Sobre práticas, oceanos e viagens**. Algumas fronteiras culturais dentro da escola. UERJ. 2011. Disponível em: < http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT12/GT12-447%20int.pdf

>. Acesso: 11 mai. 2014.

BARBOSA, A.M. **A imagem no ensino da arte – anos oitenta e novos tempos.** São Paulo, Perspectiva, 5 Ed., 2005.

_____. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte, C/ Arte, 1998.

_____ & CUNHA, Fernanda. A**bordagem Triangular no ensino de artes e culturas visuais.** São Paulo, Ed. Cortez, 2010.

BARBOSA, João Alexandre. **A leitura do intervalo: ensaios de crítica.** Iluminuras: São Paulo. 1990.

DEWEY, John**. Experiência e natureza / Lógica: a teoria da investigação / Arte como experiência, A / Vida e educação.** Tradução de Murilo Otávio Paes Leme, Anísio Teixeira. 2. ed. [S.l.]: Abril, 1985. (Os Pensadores).

COMENIUS. **Didática Magna.** São Paulo : Martins Fontes, 2006.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

GONÇALVES, C.S.; Wolff, J.R.; Almeida, W.C. **Lições de psicodrama: introdução ao pensamento de J. L. Moreno.** 5.ed. São Paulo: Ágora, 1998.

HONORATO, Cayo. **Expondo a mediação educacional: questões sobre educação, arte contemporânea e política.** ARS, São Paulo, v./n. 09, 2007. p. 103-114. Disponível em: <http://www.cap.eca.usp.br/ars9/cayo_honorato.pdf>. Acesso: 20 set. 2013.

ITAÚ CULTURAL. **Enciclopédia Itaú Cultural.** Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos> Acesso: 25 julho 2013.

KOHAN, Walter. **A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas.** Escola, experiência e verdade. Disponível em: <http://www.redebrasil.tv.br/salto/>. Série "O Corpo na Escola", Salto para o Futuro, abril de 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001, p.7-8.

MARANDINO, Martha (Org). **Educação em museus: a mediação em foco.** São Paulo, SP: Geenf/FEUSP, 2008.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes. 1983.

PERINI, C.M. e HALIL, M.M.G. **Deu a louca nos contos de fadas.** Revista X, vol 2, 2011. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/revistax/article/view/22437/17677> Acesso: 01 out. 2013.

SANTAELLA, Maria Lúcia. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

SILVA, T. **Documentos de identidade:uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003. Disponível em :<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>. Acesso em: 18 set. 2013.

SOUZA, Solange Jobim (org). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: APRENDIZADOS E EMOÇÕES EM MOVIMENTO

GABRIELA PEREIRA PREVIATO SOUZA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2023).
Professora de Ensino Fundamental I na EMEFM Darcy Ribeiro.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo principal explicitar a importância do brincar no desenvolvimento infantil, não só na Educação Infantil, mas também no processo de alfabetização - base para o prosseguimento da escolarização. A reflexão é pautada nas ideias de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Loris Malaguzzi e Tizuko Kishimoto. A partir de uma abordagem qualitativa e teórica, busca-se compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional, motor e linguístico das crianças, promovendo aprendizagens significativas e experiências formativas. Também são discutidas práticas pedagógicas que valorizam o brincar como eixo estruturante nos primeiros anos escolares, além dos desafios enfrentados pelos professores na efetivação desse direito. Ao final, reforça-se a necessidade de reconhecer o brincar como linguagem essencial da infância e como instrumento pedagógico indispensável ao desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Brincar; Aprendizagem; Infância.

INTRODUÇÃO

A ideia da importância do brincar foi se estruturando ao longo da história da educação, uma vez que, antigamente, a educação era vista como habilidade social voltada ao trabalho, e não ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Com isso, as práticas educacionais foram se transformando, e o brincar passou a ser compreendido não apenas como um momento de lazer, mas como um meio pelo qual a criança constrói possibilidades, conhecimentos, expressa suas emoções e se relaciona com o mundo e com o outro.

Na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, o brincar representa uma linguagem própria da infância e deve ser valorizado como parte essencial do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel do brincar no desenvolvimento global da criança, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores, com base em autores clássicos e contemporâneos da educação.

Em um contexto escolar cada vez mais pressionado por resultados e avaliações formais, o brincar, muitas vezes, acaba sendo deixado em segundo plano, o que compromete o desenvolvimento integral da criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Currículo da Cidade de São Paulo reconhecem o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da infância, reforçando sua centralidade na prática docente. E o Currículo da Cidade de São Paulo, também reconhece o brincar como eixo estruturante para o desenvolvimento integral da criança.

O QUE É O BRINCAR?

Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, o brincar - especialmente o faz de conta - é uma atividade essencial para o desenvolvimento da criança, pois permite a construção de significados, a internalização de normas sociais e o desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico.

Por meio da brincadeira, a criança atua além de seu comportamento habitual, projetando-se em situações imaginárias que exigem a adoção de papéis sociais e a regulação das próprias ações. Dessa forma, desenvolve suas capacidades cognitivas e compreende aspectos do contexto social em que vive.

Vygotsky (1994) afirma que, ao brincar, a criança opera em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), realizando ações que ainda não domina completamente de forma autônoma, mas que se tornam possíveis dentro do contexto lúdico.

Nesse processo, ela adapta a realidade vivida ao universo da brincadeira. O jogo simbólico, portanto, não apenas reflete o desenvolvimento, mas o impulsiona, sendo uma forma privilegiada de aprendizagem e de elaboração de experiências sociais e culturais.

Conforme destaca Oliveira (1993), o brincar é um espaço no qual a criança "antecipa formas mais complexas de comportamento" e exercita funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica e a capacidade de planejamento: "A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brincar, a criança sempre se comporta além do seu comportamento habitual, como se fosse maior do que realmente é" (VYGOTSKY, 1994, p. 117).

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Conforme os documentos oficiais que regem a Educação Brasileira, "o brincar influencia diretamente diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, sendo elas cognitiva, socioemocional, motora e linguística".

Nesse sentido, a BNCC (2017) e o Currículo da Cidade de São Paulo (2019) ressaltam que o brincar e o desenvolvimento integral da criança são partes inerentes para que ela possa desenvolver suas potencialidades, por meio dos seguintes eixos:

- Cognitiva: refere-se à aquisição e evolução das habilidades mentais (pensamento, linguagem, memória, atenção, percepção e aprendizagem). O brincar promove o desenvolvimento do raciocínio lógico, resolução de problemas, da criatividade e da memória. Por meio dele, as crianças constroem conhecimentos enquanto exploram o mundo ao seu redor.

- Socioemocional: por meio do brincar, as crianças aprendem a interagir com o mundo e com o outro, a cooperar, negociar, resolver conflitos, respeitar regras, lidar com frustrações. Ao assumir papéis sociais nas brincadeiras, exercitam a empatia, a imaginação e o autocontrole emocional.

- Motora: a brincadeira aprimora a coordenação, o equilíbrio, a força, a destreza e a noção espacial, estimulando a movimentação e a interação com o ambiente.

- Linguística: o brincar contribui de forma significativa para o desenvolvimento da linguagem, pois permite à criança se expressar livremente, ampliar seu vocabulário, comunicar ideias e sentimentos e interagir com o outro (SÃO PAULO, 2019).

Como mencionado anteriormente, o brincar favorece o desenvolvimento integral das crianças, em todas essas dimensões, que se entrelaçam e se complementam ao longo da infância. Outro fator importante é:

AS FASES DO BRINCAR

Segundo Piaget (1971), em seus estudos sobre desenvolvimento cognitivo, descreveu três tipos de brincadeiras: jogos de exercício, simbólico e de regras, cada um relacionado a uma fase do desenvolvimento infantil. Essa definição teórica é essencial para o planejamento de práticas pedagógicas adequadas às necessidades de cada faixa etária:

- Estágio Sensório Motor (0 a 2 anos): nesta fase, predominam os jogos de exercícios, nos quais os bebês exploram o mundo por meio dos sentidos e dos movimentos. Ações repetitivas e manuseio de objetos são centrais. É fundamental oferecer ambientes que estimulem a

movimentação e exploração, com objetos sensoriais que produzam sons, texturas e formas variadas;Estágio Pré Operacional (2 a 7 anos): nesta fase, surgem os jogos simbólicos, marcados pelo faz de conta. A criança desenvolve o pensamento simbólico e passa a representar o mundo real por meio da imaginação, atribuindo novos significados aos objetos (como transformar um controle remoto e microfone). Por isso, é importante oferecer materiais que favoreçam a criatividade e o desenvolvimento de papéis sociais;

- Estágio Operatório Concreto (7 a 11 anos): nesse estágio, ganham destaque os jogos de regras. A criança começa a compreender e respeitar normas, lidando com perder e ganhar. Jogos de tabuleiro, esportes coletivos e brincadeiras com regras pré estabelecidas, são essenciais para fortalecer habilidades como cooperação, pensamento lógico e tomada de decisões (PIAGET, 1971).

Completando essa linha de pensamento, Kishimoto (2010) afirma:

> [...] o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (KISHIMOTO, 2010, p.1).

Para a autora, o brincar vai além da diversão: é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pois possibilita que a criança signifique e ressignifique o mundo, construa sua identidade, desenvolva sua autonomia e se aproprie de práticas culturais.

Kishimoto (2010) também classifica as brincadeiras em categorias:

- Brincadeiras Tradicionais Infantis: transmitidas de geração em geração, reforçam a cultura infantil e promovem a convivência (como pega-pega, pique-esconde, cantigas de roda);

- Brincadeiras de Faz de Conta: a criança imagina contextos sociais, simula situações, desenvolve estratégias para resolução de conflitos (como brincar de casinha, médico, super-herói. . .);

Brincadeiras Internacionais: originadas em outras culturas, enriquecem o repertório cultural das crianças (KISHIMOTO, 2010).

Assim, a partir das contribuições de Piaget e Kishimoto, torna-se possível planejar práticas pedagógicas mais intencionais e eficazes, escolhendo objetos e ações apropriadas para cada fase, fortalecendo o desenvolvimento integral das crianças. Como afirma Piaget: “O jogo é o trabalho da criança. É por meio dele que ela assimila o mundo à sua maneira, exercitando e consolidando seus esquemas mentais” (PIAGET, 1971, p. 163).

O BRINCAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Com base na BNCC, na prática pedagógica, o brincar é essencial para o desenvolvimento integral da criança, tendo papel central na aprendizagem, na socialização e na construção do conhecimento.

Esta por sua vez (BNCC), reforça constantemente a importância do brincar na Educação Infantil, destacando que o processo educacional deve ser lúdico e centrado no protagonismo infantil, com a interação e a brincadeira como eixos estruturantes. Um dos direitos de aprendizagem é, inclusive, o brincar:

> Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BNCC, 2017, p.38).

A BNCC também propõe os campos de experiências, que se articulam às dimensões do desenvolvimento infantil:

- O eu, o outro e o nós (interação, socialização);

- Corpo, gestos e movimentos (motor);

- Traços, sons, cores e formas (cognitivo e expressivo);

- Escuta, fala, pensamento e imaginação (linguístico);

- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (diversas dimensões interligadas (BNCC, 2017).

Conforme essa base curricular, no Ensino Fundamental, a BNCC recomenda a continuidade das vivências lúdicas iniciadas na Educação Infantil, especialmente durante o processo de alfabetização.

E o Currículo da Cidade de São Paulo - Educação Infantil, também valoriza o brincar como instrumento fundamental para o desenvolvimento:

> Brincar possibilita às crianças diversas e variadas possibilidades de ação, compreensão, interpretação e criação. No brincar, as coisas podem se tornar outras coisas, o mundo pode virar de ponta-cabeça. Isso permite às crianças se descolar da realidade imediata e viajar por outros tempos e lugares, criar ações e interações, ser muitos e outros: cachorro, leão, cavalo, fada, princesa, guerreira, bruxo, super-herói, mãe, pai, bebê, médica, professor (CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO - Educação Infantil, 2019, p. 86).

Já no Ensino Fundamental, o mesmo documento, destaca o papel das atividades lúdicas no processo de alfabetização:

> Atividades lúdicas e desafiadoras facilitam e mobilizam a aprendizagem escolar. Jogos e brincadeiras contribuem de forma preponderante para o desenvolvimento das crianças, pois permitem que elas vivenciem diferentes papéis, façam descobertas de si e do outro, ampliando as suas relações interpessoais e contribuindo para desenvolver o raciocínio e a criatividade (RODRIGUES, 2013, p. 10). Também promovem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), do Sistema de Numeração Decimal (SND), bem como auxiliam o trabalho pedagógico com outros componentes curriculares (CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO - Ensino Fundamental, 2019, p. 43).

Desse modo, pode-se afirmar que ambos documentos reforçam a importância do lúdico no desenvolvimento infantil e no protagonismo das crianças em seu processo de aprendizagem. Essa perspectiva também é defendida por Loris Malaguzzi, criador da abordagem Reggio Emilia, ao destacar que a criança é protagonista ativa de sua aprendizagem e deve ter suas múltiplas linguagens valorizadas, por meio da exploração, da escuta e da interação com o ambiente.

O PAPEL DO ADULTO

Segundo a BNCC (2017), muitos profissionais da educação sentem-se inseguros quando as documentações oficiais pedem por práticas pedagógicas lúdicas e que valorizem a expressão livre das crianças. Com frequência surgem questionamentos como: “Devo apenas observar?, “Mas será que, dessa forma, eles realmente aprendem? Essa prática contribui de fato para o desenvolvimento da criança?”

A BNCC contempla também essas dúvidas ao afirmar: “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, medir e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BNCC, 2017, p. 39).

A partir disso, destaca-se que o papel do adulto não é apenas observar, mas planejar com intencionalidade. Isso significa observar as necessidades do grupo e, a partir delas, organizar ambientes e experiências que favoreçam o desenvolvimento das habilidades propostas.

É essencial que esse ambiente seja seguro, acolhedor e estimulante, permitindo que as crianças se sintam à vontade para explorar, experimentar, se expressar e desenvolver sua criatividade, autonomia e colaboração. O adulto precisa ter uma escuta sensível e respeitosa, medindo as brincadeiras sem interferir ou redirecionando excessivamente o sentido do brincar, mas sim enriquecendo a experiência da criança por meio da escuta e observação atenta (BNCC)

Isso também se aplica ao processo de alfabetização. Mesmo com jogos mais estruturados e regras pré-estabelecidas, o professor atua como mediador da aprendizagem, oferecendo desafios adequados e permitindo que a criança crie estratégias próprias de resolução, favorecendo o avanço em seus conhecimentos (BNCC, 2017).

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Apesar do reconhecimento crescente da importância do brincar na educação, ainda existem muitos desafios enfrentados pelos professores para colocar essa prática em ação. Um dos principais obstáculos é a insegurança dos educadores diante da necessidade de planejar práticas lúdicas que estejam alinhadas às exigências curriculares. Muitos profissionais relatam dúvidas sobre como garantir que as brincadeiras contribuem efetivamente para o desenvolvimento das habilidades previstas pela BNCC (MALAGUZZI, 2016).

Esse cenário se torna ainda mais desafiador no Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais, onde há metas claras a serem atingidas — como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que estabelece a alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano (MALAGUZZI, 2016).

Além disso, fatores como turmas numerosas, tempo reduzido para planejamento e execução, e a pressão por resultados em avaliações externas tornam difícil a incorporação do brincar no cotidiano escolar de forma consistente (MALAGUZZI, 2016).

Entretanto, é preciso reconhecer que o brincar não é sinônimo de ausência de intencionalidade pedagógica. Pelo contrário: quando bem planejadas, as atividades lúdicas promovem aprendizagens significativas, desenvolvem múltiplas competências simultaneamente e contribuem para a formação integral do aluno (MALAGUZZI, 2016).

A BNCC, por exemplo, orienta que mesmo nas práticas de alfabetização deve-se preservar a ludicidade, criando propostas que envolvam jogos, exploração de letras e sons, brincadeiras com rimas, parlendas e reconto de histórias — estratégias eficazes para trabalhar o Sistema de Escrita Alfabético de forma prazerosa (BNCC, 2017).

Entre as possibilidades que podem viabilizar o brincar, mesmo em contextos desafiadores, estão (BNCC, 2017):

- Criação de estações de aprendizagem com atividades lúdicas rotativas;
- Inserção de jogos de linguagem e matemática no tempo pedagógico;
- Utilização de materiais acessíveis e cotidianos para propor brincadeiras estruturadas com objetivos claros;
- Formação continuada de professores para ampliar o repertório de atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica;
- Integração entre áreas do conhecimento por meio de projetos interdisciplinares com base em jogos e brincadeiras (BNCC, 2017).

Portanto, embora existam limitações reais, é possível transformar o brincar em prática pedagógica potente e estruturante, desde que o educador seja valorizado, formado e apoiado nesse processo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo possui uma abordagem qualitativa com caráter explicativo, pautada em revisão bibliográfica. Os procedimentos metodológicos consistem na análise de estudos teóricos que discutem o brincar como elemento essencial ao desenvolvimento infantil.

Para isso, foram utilizados como aporte os trabalhos de autores como Jean Piaget, que considera o brincar uma forma de assimilação da realidade, onde a criança aprende por meio da ação; Lev Vygotsky que destaca o papel da interação social no brincar e o conceito de zona de desenvolvimento proximal; Loris Malaguzzi, criador da abordagem Reggio Emilia, entende a criança como protagonista ativa do próprio aprendizado, destacando o brincar como uma das “cem linguagens da criança”. Tizuko Kishimoto contribui com estudos sobre a relação entre brinquedo, cultura e educação. Além disso, este estudo se apoia em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade de São Paulo que reconhecem o brincar como eixo estruturante para o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, foi possível compreender que o brincar é uma das práticas mais potentes e significativas para o desenvolvimento infantil. Muito além de uma atividade recreativa, o brincar assume a função de linguagem própria da infância, por meio da qual a criança constrói significados, expressa emoções, elabora experiências e desenvolve habilidades fundamentais para sua formação integral.

A partir de aportes teóricos como os de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Loris Malaguzzi e Tizuko Kishimoto, percebe-se que o brincar está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo, emocional, social, motor e linguístico da criança. Os jogos simbólicos, as brincadeiras de faz de conta, as brincadeiras tradicionais e as interações livres com o ambiente não são apenas momentos de prazer, mas espaços privilegiados de aprendizagem.

Piaget contribuiu ao descrever os estágios do desenvolvimento infantil e a relação entre o tipo de brincadeira e o avanço cognitivo da criança, destacando os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras.

Vygotsky, por sua vez, enfatizou a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e como, no brincar, a criança atua além de suas capacidades habituais, internalizando regras e vivenciando papéis sociais. Já Malaguzzi, com a abordagem Reggio Emilia, reforça o protagonismo infantil e o valor das “cem linguagens” da criança, das quais o brincar é uma das mais expressivas. Kishimoto, por fim, nos lembra que o brincar é um ato cultural, social e transformador.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade de São Paulo reforçam essa perspectiva ao defender o brincar como um dos direitos de aprendizagem e um eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil. A BNCC também destaca a importância de garantir a continuidade dessas experiências no Ensino Fundamental, sobretudo nos anos iniciais, onde a ludicidade pode ser uma grande aliada no processo de alfabetização.

No entanto, o artigo também demonstrou que, embora o brincar seja reconhecido nos documentos oficiais, sua aplicação ainda enfrenta desafios significativos na prática. Muitos professores se sentem inseguros ao planejar propostas lúdicas que atendam às exigências curriculares. Além disso, a realidade das salas de aula, com turmas numerosas, tempo limitado e metas de desempenho, muitas vezes dificulta a implementação de práticas que envolvam o brincar como estratégia pedagógica.

É nesse ponto que o papel do adulto se mostra fundamental. Cabe ao educador planejar com intencionalidade, observar o grupo, organizar espaços que favoreçam o brincar e atuar como mediador do conhecimento. Mediar, neste contexto, não significa controlar a brincadeira, mas enriquecer as experiências das crianças, favorecendo o desenvolvimento de competências e habilidades previstas no currículo.

É importante destacar que brincar não exclui a aprendizagem sistematizada — ao contrário, ela pode e deve ser incorporada de maneira lúdica. Jogos estruturados, desafios motores, atividades

simbólicas e brincadeiras dirigidas são estratégias eficientes para promover a aprendizagem de conteúdos formais, especialmente no processo de alfabetização e no desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Possibilidades para vencer os desafios incluem: formações continuadas voltadas ao uso do brincar como prática pedagógica; criação de estações de aprendizagem com atividades rotativas; valorização da escuta ativa e sensível dos professores sobre o que as crianças expressam em suas brincadeiras; além da articulação entre as áreas do conhecimento por meio de projetos interdisciplinares com base na ludicidade.

Ao reconhecermos o brincar como direito da criança e como instrumento pedagógico poderoso, estamos também reafirmando a infância como uma fase legítima, rica e essencial da vida humana. Mais do que preparar para o futuro, o ato de brincar ensina a viver o presente com criatividade, imaginação, empatia e autonomia.

Conclui-se, portanto, que o brincar deve ser compreendido e valorizado como parte do processo de construção do conhecimento, e não como uma atividade paralela ou secundária. Defender o brincar na escola é, antes de tudo, defender uma educação mais humana, sensível e significativa - onde a criança é vista em sua totalidade, com seus ritmos, linguagens e potências. Que o compromisso com o brincar ultrapasse os limites dos documentos oficiais e se concretize na escuta, no olhar e nas práticas cotidianas de todos os que participam da construção da infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jul. 2025.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** 3. ed. São Paulo: Pioneira, 2010.

MALAGUZZI, L. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.**

São Paulo: Scipione, 1993.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.**

Rio de Janeiro: LTC, 1971.

RODRIGUES, E. P. **Jogos e brincadeiras: uma proposta de trabalho com a ludicidade.** São Paulo: Cortez, 2013.

SÃO PAULO (Município). **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/. Acesso em: 11 jul. 2025.

_____. Currículo da Cidade: **Ensino Fundamental – Ciclos Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral.** São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/. Acesso em: 11 jul. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A ARTE COMO RECURSO PARA DESENVOLVER AS APRENDIZAGENS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL

GRACIELE JANAINA PASSOS DA SILVA

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Sumaré de Educação Superior - ISES (2009); Especialista em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Cidade Ademar III e de Educação infantil no CEI Ayrton Senna da Silva gracielejanaina@gmail.com

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este artigo tem o objetivo geral de refletir e analisar se o trabalho docente de arte na educação infantil expressa a reação emocional e preferência das crianças. Assim, visa também, estudar como a arte pode ajudar o primeiro ano de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, pois algumas pessoas podem pensar que arte é apenas um hobby para as crianças. Para a realização deste trabalho, são utilizadas pesquisas e dois livros sobre Metodologia do Ensino da Arte e Arte – Metodologia de ensino I, para compreender o verdadeiro significado das expressões artísticas nas crianças do ensino infantil. Devemos respeitar o processo criativo das crianças para que possam ganhar uma experiência de crescimento importante. Para tanto, buscamos conhecimento através de subsídios teóricos envolvendo tópicos, o que equivale a tentar entender se a arte afeta a forma como as crianças se expressam no cotidiano da educação infantil, se elas crescem e se desenvolvem ou se a arte representa apenas uma forma de passatempo. Essa pesquisa procurou saber se a arte na educação encaminha ao conhecimento e formas de desenvolvimento no campo da educação infantil.

Palavras-chave: Arte; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa refletir sobre a contribuição da arte para o crescimento e desenvolvimento das crianças no processo de aprendizagem e na interação com os outros e com o meio ambiente.

Ao falar sobre o processo educacional, precisamos considerar o ambiente social e cultural em que vivem educadores e educandos.

Ao longo da história, o conceito de infância atravessou diversas mudanças relacionadas à história social e aos momentos culturais.

Portanto, é preciso ressaltar que profissionais qualificados precisam atender às necessidades básicas das crianças, e proporcionar um trabalho que valorize e respeite as crianças, pois há muito tempo elas saem dessa fase da educação sujeitas a pouca ou nenhuma qualificação.

Nas escolas brasileiras, o desenvolvimento dos estudos da arte é disperso, esquecendo ou negligenciando muitos aspectos do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

É preciso entender que a arte participa da vida humana, reflete sua essência e em muitos momentos reflete o anseio de sua alma,

> Definir arte é uma tarefa difícil, pois a palavra arte possibilita inúmeras interpretações, depende do contexto a que se refere e varia de acordo com a sociedade e a época. Mas pensando na arte como atividade humana ligada a manifestações de ordem estética, feita a partir de percepções, experimentações, busca, pesquisa, levantamento de hipóteses e de ideias, com o objetivo de mexer com emoções e sentimentos de um ou mais espectadores e pensando na arte como conhecimento, como necessidade do ser humano de criar, recriar, transformar a matéria e se expressar (CAVA. 2015, p. 51).

O ensino da arte pode ser inserido em outras disciplinas interdisciplinares, pois não podemos desvendar, a arte existe ao nosso redor, e seu surgimento é inerente ao ser humano, pois antes mesmo da escrita, a arte já existia.

Aprender arte pode tornar o aluno mais criativo, o que pode ajudá-lo em diferentes situações e em todas as atividades escolares.

O objetivo da pesquisa é contextualizar a criança e o ensino de arte. Este artigo propõe a consideração do método da arte na educação infantil.

ARTE NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Cava (2015), a arte nos permite compreender a história humana e fatos extraordinários, como revoluções, guerras, descobertas do nosso cotidiano.

O autor considera que o conhecimento da arte, o papel do aluno não deve considerar a arte apenas como um passatempo para desenhar. Os trabalhos de arte que ocorrem em sala de aula são muito importantes porque envolvem o mundo que o aluno conhece (CAVA, 2015).

De acordo com esse estudo, o papel do professor é se concentrar no planejamento do tempo, na organização espacial e na atenção ao processo de comunicação entre professores e alunos.

Portanto, para o autor, podemos constatar que o processo de ensino da arte é positivo para a criança, inclusive deixando rastros em sua vida. Por meio da arte, o aluno deve ser capaz de liberar a imaginação, seja analisando coisas que existem ou participando do processo criativo (CAVA, 2015).

> A criança estabelece uma relação entre arte e brincadeira, pois, para ela, as propostas artísticas são como se fossem um jogo, uma brincadeira. Desta forma, para a criança, a arte tem um aspecto lúdico. Existe um tipo de comentário que certamente você já tenha ouvido ou então falado: As crianças adoram fazer arte! (CAVA. 2015, p. 55).

Para o autor, os alunos serão capazes de desenvolver habilidades relacionadas à arte, como:

- Dança;
- Teatro;
- Música;
- Pintura.

Cava ressalta que a contribuição dessas atividades para o desenvolvimento infantil é diversa. Portanto, tais atividades devem ser consideradas parte do currículo dos alunos em idade escolar.

Para ele, o ensino da arte na educação infantil também é importante para o desenvolvimento físico. Movimentos como os da dança ajudam a melhorar as habilidades que todos precisam no dia a dia (CAVA, 2015).

Segundo esses estudos, a arte é ensinada na educação infantil através de atividades em grupo, que podem ser feitas na pintura, teatro e dança, o que acrescenta para o trabalho em equipe.

Ser capaz de ensinar a arte para aprimorar o processo de ensino e disseminar conhecimentos.O educador organiza os melhores métodos de incluir a arte para todos os seus alunos nas suas aulas, desta forma se insere a arte na sala de aula de forma significativa e consistente para nossos alunos (CAVA, 2015).

Com base no autor (2015), ressaltamos que tudo o que a criança faz e todas as suas vivências são influenciáveis. Pois, a obra de arte na educação infantil visa deixar as crianças mais satisfeitas, pois, nesta fase, as crianças não têm vergonha de expressar seus gostos e sentimentos, por isso precisamos aproveitar ao máximo essa idade na educação infantil. O exercício físico é a primeira forma de as crianças se expressarem.

Completando essa linha de pensamento, as Bases Curriculares Brasileiras, também mostram em seus textos que ,há muito tempo, as pessoas usam a pintura para se comunicar, expressar sua visão de mundo e difundir conhecimentos (BRASIL, 1998).

No início, a criança pega o lápis e só consegui riscar, mas com o tempo a criança desenvolve melhor o desenho e o mais importante ela expressa através dos seus desenhos no final. No entanto, a criança transmitiu sua felicidade, frustrações e anseios e não devemos privá-la (BRASIL, 1998).

É importante que a criança pinte o mais espontaneamente possível, o que a ajudará a se tornar uma criança tranquila e sem restrições. Dessa forma, quando as crianças entendem as funções do mundo ao seu redor, elas podem vivenciar e interpretar seus sentimentos por meio da pintura.

Para os documentos oficiais da Educação (BRASIL, 1998), a infância é uma das etapas mais importantes na vida de uma pessoa, porque, neste ponto, a base para todos os outros aprendizados.

Através da arte, por exemplo, é possível aprender, adquirir novas habilidades e ver diferentes perspectivas e sentimentos sobre um mesmo ponto de vista. Com isso em mente, é interessante usar diferentes materiais em sala de aula para explorar e estimular a criatividade das crianças (BRASIL, 1998).

E a linguagem artística contribui para o desenvolvimento das habilidades artísticas das crianças, por isso é essencial para a reflexão, apreciação e produção no processo de aprendizagem (BRASIL, 1998).

Retomando ao autor, Cava (2015), a linguagem da arte é frequentemente esquecida e não obtém o devido valor de toda a comunidade escolar. No entanto, é uma das responsáveis pela formação cultural e pelo desenvolvimento das competências sensíveis e emocionais das crianças, envolvendo o campo de experiência dos traços, sons, cores e formas proporcionados pela base curricular nacional. Além disso, a arte contribui ao fornecer conhecimentos necessários à vida social, pois permite aos indivíduos compreenderem de forma crítica o meio em que vivem,

> Por ser uma linguagem, é uma forma de expressar emoções, ideias, vivências, entre outros. É, também, uma forma de comunicação. Quando dizemos comunicação, pressupõe que não seja isolada, que exista outro para que haja essa comunicação. E a compreensão dessa comunicação só se torna possível se o outro decodificar a mensagem. Sendo assim, tornamos a enfatizar a importância da arte na escola, propiciando à criança que ela se expresse e compreenda certos códigos artísticos (CAVA. 2015, p. 52).

A seguir os principais motivos, segundo Barbosa (2005), que comprovam a importância da arte na educação infantil:

- Emoção;
- Autoconhecimento;
- Desenvolver a criatividade;
- Estimular à escrita;
- Percepção dos sentidos;

Pensamento crítico em relação à realidade.

Para a autora, não só é responsável por aprimorar várias habilidades (como as delineadas no tópico anterior), o ensino da arte na educação infantil também é essencial para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

O ensino dessas habilidades, incluindo a capacidade de lidar com as próprias emoções e construir relacionamentos com os outros, está sendo cada vez mais valorizado na educação das gerações futuras.

Conforme defende Barbosa (2005) “ Ensinar arte na educação infantil ajuda as crianças a lidar melhor com suas emoções e sentimentos, as crianças podem manifestar como se sentem e como interpretam sua realidade”.

O ensino da arte na educação infantil inclui outros benefícios como desenvolvimento da coordenação motora.

Os professores devem fazer contribuições para despertar cada vez mais a criatividade das crianças, e a arte pode facilitar esse processo de aprendizagem, sem contar que, durante o processo criativo, as crianças podem demonstrar suas capacidades e talentos para captar a realidade de forma natural. Antes de escrever, as crianças escreveram suas impressões sobre o mundo e as pessoas ao seu redor.

O professor deve estar atento para que sua participação respeite o modo de aprendizagem de cada aluno, considere a particularidade dos alunos e perceba que a forma de arte inclui tanto conhecimentos gerais quanto conhecimentos relacionados ao cotidiano dos seus alunos (BARBOSA, 2005).

Através de algumas atividades artísticas, os professores podem observar se as crianças absorveram informações externas e se conseguem explicar os comandos que recebem, promovendo assim uma atitude independente e social. Afinal, essas atividades permitem que as crianças explorem seus corpos, descubram suas habilidades e limitações, aprimorem suas habilidades de expressão e aprendam a controlar a linguagem corporal. Desse modo, podemos dizer que o professor promove a criação artística, a leitura de objetos estéticos e a reflexão sobre a arte (BARBOSA, 2005).

Além disso, por meio dessas formas de expressão artística, as crianças conseguem expressar suas emoções e ideias. Quando pensamos na existência das artes plásticas na educação infantil, rapidamente pensamos em algumas práticas comuns, como fornecer folhas de sulfite em branco para desenhar ou usar imagens previamente impressas para os alunos pintarem, fornecer argila colorida para modelagem e em várias cores e texturas de tintas (BARBOSA, 2005).

Também se nota a presença da contação de histórias na educação infantil, que em alguns casos é muito semelhante à leitura formal e desinteressante de qualquer texto, sem magia e encantamento. Os professores devem buscar respostas para essas questões, o que pode ser o início de um diálogo sobre o significado da arte na educação infantil.

Os educadores são peças-chave que regulam a trajetória das crianças no mundo cultural, artístico, emocional e social nas escolas (BARBOSA, 2005).

Esses autores ao dialogarem mostram que a arte na educação infantil é propícia à imersão das crianças e jovens em diferentes linguagens e expressões. Promove o desenvolvimento de gestos, linguagem e habilidades intelectuais, fatores importantes na formação de cidadãos responsáveis e conscientes do seu papel na sociedade,

> A arte nos possibilita "dialogar com o mundo", expressão esta que Paulo Freire (1996) já mencionava ao referir-se à leitura. Para ele, a leitura é bem mais que decodificar palavras: é ler o mundo. Sendo assim, podemos também dizer que a arte propicia essa leitura de mundo, ela nos faz compreender de forma mais crítica, sensível e aguçada, as cores, as formas, as texturas, outras culturas, a natureza, os objetos, os fatos, as pessoas, o mundo e a nós mesmos (CAVA. 2015, p. 51).

No entanto, poucas instituições de ensino ainda priorizam essas atividades nos currículos escolares. Normalmente, faltam professores bem treinados para promover atividades criativas relacionadas ao crescimento das crianças (CAVA. 2015).

Dessa forma, a criação artística da criança é inibida, o que limita sua capacidade criativa e forma de expressão, o que pode mudar como ela lê o mundo em que vive.

A educação tradicional voltada apenas para conteúdos fragmentados não usa todo o poder da arte na educação infantil, mas tem como função formar os cidadãos para a realização de seu papel na sociedade (CAVA. 2015).

À medida que a criança cresce, ela começa a estabelecer mecanismos para provar seus sentimentos e desejos. Com o tempo, as crianças aprendem novas maneiras de se expressar. Cantar, pintar, dançar ou participar de uma peça de teatro que tem na disciplina da arte, também é uma forma de expressar alegria ou tristeza (MENEZES, 2001).

Se prestarmos atenção ao campo da psicologia, poderá notar que os profissionais usam desenhos para transmitir e compreender os sentimentos das crianças. A arte com objetos do cotidiano pode ajudar as crianças a interpretarem as informações externas que recebem, aumentando assim sua sensibilidade e capacidade de testar diferentes estilos de emoções. Portanto, a arte na educação infantil não se limita ao trabalho feito no papel e no barro, ela permeia todo o ambiente (MENEZES, 2001).

Silveira (2012, ainda ressalta que a arte é uma ferramenta útil para as crianças expressarem emoções e estimularem a criatividade. A construção da criatividade infantil é uma forma de a criança expressar a sua compreensão da realidade envolvente e exercer a sua inteligência ao criar, modificar, organizar e reorganizar os elementos.

Essas habilidades são úteis para o futuro, porque a criatividade é essencial para o pensamento inovador e a resolução de problemas do dia a dia. Somente com criatividade podemos encontrar um bom caminho para seguir (SILVEIRA, 2012).

No contexto deste conhecimento e interação com diferentes culturas, as crianças irão investir, aplicar, remodelar, descobrir e transformar esse conhecimento à sua maneira de acordo com seu estágio de aprendizagem.

Nesse sentido, o engajamento em diferentes formas de trabalho artístico na educação é fundamental para a formação do ser humano, principalmente no período da educação infantil (idade em que as crianças expressam a arte na perspectiva dos adultos), (SILVEIRA, 2012).

Para as crianças, a composição de suas obras é uma espécie de diversão e satisfação, uma forma de brincar, cujo foco principal não é o resultado da obra. Portanto, respeitar o crescimento das crianças nas diferentes obras é potencializar a capacidade de expressão e dar sentido ao mundo ao seu redor através da arte. Se os professores não entendem ou acreditam que a pintura de uma criança é um processo criativo e uma das linguagens artísticas, pode atrapalhar e dificultar a prática do ensino da arte na escola, como usar pinturas e reproduções para colorir (SILVEIRA, 2012).

Na verdade, a educação pela arte é um movimento educacional e cultural que busca uma composição completa das pessoas no paradigma do idealismo e do pensamento democrático.

Nos últimos anos, o ensino da arte tem sido amplamente discutido, tendo sido incorporado ao currículo escolar da educação básica a partir da Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional (9.394 / 96), e questionamentos sobre cursos e métodos de ensino.

> O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010).

A arte cria um mundo de cor, forma e volume, qualidade e textura para tornar nosso próprio mundo amplamente conhecido. Arte pode ser entendida como um dos recursos mais eficazes para expressar pensamentos e sentimentos em determinados momentos da vida humana (LDB, 2010).

Através da arte as crianças podem expandir a emotividade, a inteligência, a capacidade de refletir com clareza e a fantasia. Sobre arte e educação começamos a discutir a questão dos cursos de arte em diferentes linguagens na Educação Infantil, incluindo profissionais engajados. É também o que afirma:

> O ideal, ao se falar no ensino de Arte, é ter um profissional específico da área e um local adequado. Mas não é essa a nossa realidade, a grande maioria das escolas públicas brasileiras trabalha com a falta de material, salas numerosas, ambientes e móveis não adequados, dentre outros. Porém, o professor não deve desanimar e nem deixar de ministrar suas aulas de Arte, pois é uma área do conhecimento tão importante quanto as outras, além de ser um direito dos alunos em tê-las, pois consta em lei (CAVA. 2015, p. 63).

De maneira geral, buscou-se que a arte figurasse no currículo das escolas da educação básica brasileira e passasse a fazer parte das Diretrizes Educacionais Nacionais de 1996.

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

O RCNEI (Referência Curricular Nacional da Educação Infantil) é um documento elaborado e discutido com profissionais da educação infantil de todo o país, lançado em 1998. O objetivo é apresentar-se como um guia para a reflexão educacional sobre objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Para os profissionais da educação que trabalham com crianças de 0 a 6 anos, respeitem o estilo de ensino e a diversidade cultural do Brasil.

> Refletir sobre o conhecimento acerca dos documentos que norteiam a nossa prática pedagógica enquanto professores é fundamental para a compreensão do sistema de educação no qual estamos inseridos. Sabe-se que, normalmente, muitos professores adotam como referência para a prática pedagógica os documentos elaborados nas instâncias municipais ou estaduais. No entanto, cabe esclarecer que conhecer os principais documentos que dizem respeito, especificamente, à nossa área de trabalho, entre eles os elaborados pelo MEC – Ministério da Educação –, é construir um conhecimento básico sobre os documentos e a legislação do sistema de ensino (SILVEIRA. 2012, p 52).

No que diz respeito à educação infantil, nos últimos anos, os educadores têm buscado mostrar à sociedade a importância da arte na formação dos alunos, pois ela não só contribui para o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva, habilidade lógica, habilidades motoras, desenvolvimento estético e socialização. Torne-se o elo entre as diversas manifestações da cultura nacional (SILVEIRA, 2012).

Quanto mais cedo um indivíduo é exposto à expressão artística, mais cedo ele conhece a arte. Portanto, uma das contribuições da arte-educação na educação pré-escolar é o treinamento artístico que as crianças podem receber desde cedo.

A arte também pode estimular o estudo de outras disciplinas e o interesse pelos estudos. Rabiscar é o primeiro estágio antes da alfabetização. Nesta fase, as crianças começam a praticar as atividades que serão necessárias para desenhar padrões que reconhecemos como letras do alfabeto (SILVEIRA, 2012).

Por outro lado, trabalhar com artes literárias na educação infantil é perfeito para desenvolver habilidades cognitivas, como:

- Imaginação;
- Memória;
- Linguagem.

A literatura infantil também é importante para expandir o vocabulário, interpretar palavras e melhorar as habilidades de escrita. Ler nos primeiros estágios da educação também ajuda seu filho a ser um leitor mais regular no futuro. Ler é essencial para se estudar, para citar alguns exemplos, você pode expandir seus recursos culturais e desenvolver o pensamento crítico, através da leitura (SILVEIRA, 2012).

Para esses autores, o ensino de várias formas de expressão artística ajuda a enriquecer o vínculo entre a criança e a escola. Isso é importante para fomentar os alunos a participar das atividades escolares que estreitam esse vínculo.

O desenvolvimento integral da humanidade é alcançado através da arte. A promoção da arte na educação é dar liberdade, mas devemos estar atentos às reações das crianças nas atividades, considerar o processo como um recurso, explorar o potencial da criatividade e contribuir para a aprendizagem,

> Compreendida como área de conhecimento, a arte apresenta relações com a cultura por meio das manifestações expressas em bens materiais (bens físicos como: pintura, escultura, desenhos, dentre outros) e bens imateriais (práticas culturais coletivas como: música, teatro, dança etc.). Olhando a arte por uma perspectiva Percepção: ato, efeito ou faculdade de perceber; recepção, pelos centros nervosos, de impressões colhidas pelos sentidos. É a maneira como nós vemos, julgamos, conceituamos, qualificamos as coisas no mundo e em nós mesmos. Fontes: Aspectos metodológicos do ensino das artes visuais na educação básica U2 52 antropológica, é possível considerar que toda produção artística e cultural é um modo pelo qual os sujeitos entendem e marcam a sua existência no mundo (CAVA, 2015, p 51- 52).

As expressões artísticas permitem o movimento entre a cognição e a emoção, e quando falam de crianças, elas têm maior espontaneidade, o que favorece essa expressão, pois o jogo sempre existe, e através do contato com a imagem, podem relaxar se comunicar localmente através da linguagem artística (CAVA, 2015).

A arte como linguagem e forma de expressão requer valorização e incentivo porque ajuda a desenvolver e melhorar a aprendizagem. Em relação ao impacto da arte no desenvolvimento dos alunos.

Através da arte, as crianças podem liberar seus grilhões, criatividade, imaginação e autoconfiança. A arte faz parte do plano curricular, destacando a importância de explorar o ensino da arte em atividades propostas dentro e fora da sala de aula, o objetivo é promover a aprendizagem da expressão (CAVA, 2015).

O desenvolvimento desta expressão infantil coincide com o seu desenvolvimento emocional, percepção e inteligência adquirida sobre seu conhecimento do mundo. As crianças são confrontadas com vários símbolos e significados desde o nascimento construído por suas gerações anteriores e participando dos costumes

culturais de seu grupo (CAVA, 2015).

Nesse sentido, as crianças estão sempre criando, experimentando, e interagindo com a arte, por isso é importante se comunicar com os outros para que você possa distinguir características básicas do processo criativo.

No estágio inicial da infância, as atividades artísticas trarão muitas oportunidades para o seu desenvolvimento, pois utilizam diversos materiais para além da arte espontânea que aparece em jogos ou brincadeiras (CAVA, 2015).

O educador deve dar aos educandos oportunidades de se expressar de modo direto e franco. No entanto, é importante ser capaz de analisar o contexto da atividade se tem benefícios para o crescimento das crianças (CAVA, 2015).

Os professores da pré-escola oferecem atividades artísticas que ajudam os alunos a expressarem as emoções e pensamentos críticos.

O professor deve ser um observador atento e sensível, sempre em busca de novas tecnologias e recursos para explorar a arte da sala de aula. Isso ajuda o desenvolvimento do seu aluno. O educador tem entre várias responsabilidades, essas listadas abaixo:

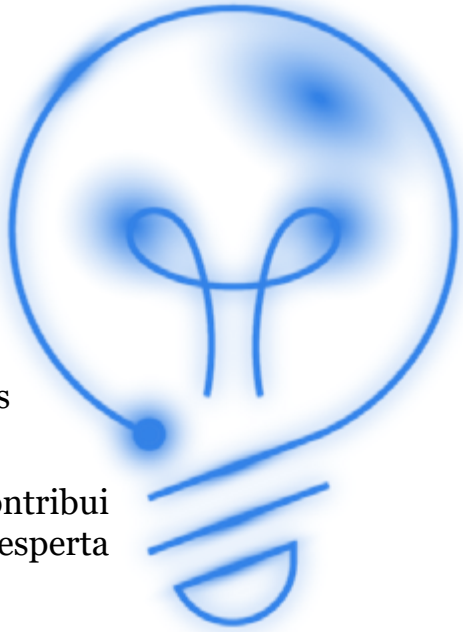
- Planejar;
- Orientar;
- Avaliar as atividades.

Visto que a prática educacional não é baseada em talento e sim na capacidade de experiência e criatividade de cada aluno. Cabe à escola formular sugestões sobre o ensino da arte para cumprir seu papel (CAVA, 2015).

Desse modo, conforme estudos apresentados, a arte se tornará parte de suas vidas, terá significado e se tornará uma ferramenta. A reflexão não se torna mais incompreensível e elitista, distante da realidade.

O ensino e a aprendizagem da arte sempre fazem parte da criação artística. A transição da educação tradicional para o processo de aprendizagem do aluno também ocorre no âmbito do ensino de artes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O ensino da arte na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento de diversas competências e habilidades essenciais para a vida pessoal e profissional dos indivíduos.

A expressão artística, quando estimulada desde cedo, contribui significativamente para a aprendizagem em outras disciplinas e desperta o interesse das crianças pelas atividades escolares.

Conforme fundamenta Barbosa, 2005 “ Permitir à criança expressar seus sentimentos e percepções de mundo, desenvolvendo a sensibilidade, a criatividade e o pensamento crítico”

Entre as principais habilidades desenvolvidas por meio da arte estão a criatividade, a inteligência emocional e a coordenação motora. Além disso, a arte permite que as crianças explorem e expressem suas emoções, percepções e visões de mundo, fortalecendo sua autoestima e ampliando sua capacidade de imaginar e criar.

A pesquisa realizada destaca ainda a importância do profissionalismo e da capacitação dos educadores no processo de ensino artístico.

O papel do professor é fundamental para que a arte seja abordada como uma linguagem que desenvolve não apenas a cognição racional, mas também a sensibilidade emocional.

A arte na escola deve contribuir para o desenvolvimento das inteligências múltiplas, respeitando o tempo, o ritmo e as particularidades de cada aluno. Ao planejar suas aulas, os professores devem incluir conceitos como respeito à diversidade e considerar a forma como cada criança se relaciona com as práticas artísticas.

Por fim, a análise das narrativas evidencia que a arte é um tema criativo e relevante no cotidiano das escolas de educação infantil, sendo essencial para a formação integral da criança e para a construção do conhecimento de forma sensível, significativa e plural.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: Mec, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 9.394/1996-Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CUNHA, Susana Rangel V. BORGES, Camila Bettim. **A arte é para as crianças ou é das crianças? Problematizando as questões da arte na educação infantil.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

CAVA, L. C. S. C. **Arte – Metodologia de ensino I**. Londrina PR Editora e Distribuidora Educacional: S. A., 2015.

MENEZES, E.T. **Verbete RCN para a Educação Infantil. Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/rcn-para-a-educacao-infantil/>. Acesso em 01 abr 2021.

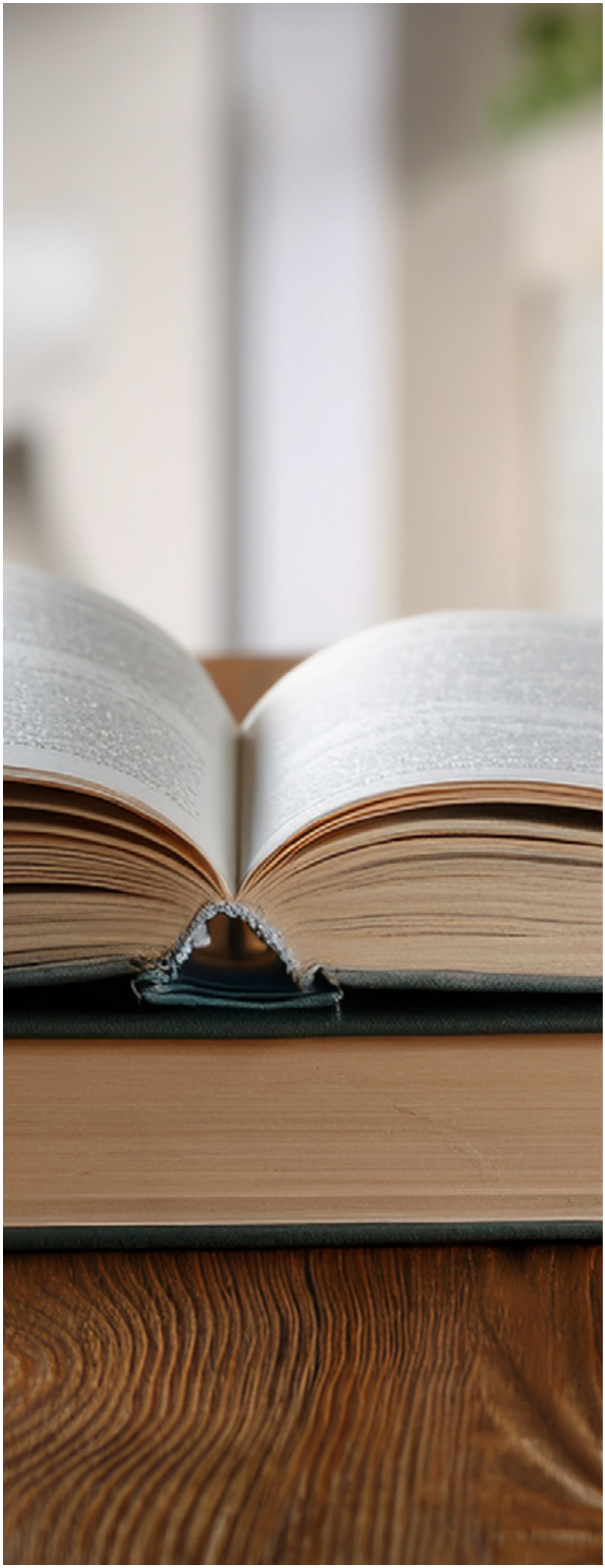
SILVEIRA, T. S. **Metodologia do Ensino da Arte.** Indaial, Grupo UNIASSELVI, 2012.

O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E AS DIFICULDADES DE "RESSOCIALIZAÇÃO" E REINTEGRAÇÃO DO PRESO

LALÉIA HETTWER THOMAZ

Graduada no Ensino Superior em Gestão Pública – Faculdade FCE – 2025.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Neste estudo, analisaremos a realidade dos presídios no Brasil, assim como alguns dos elementos que têm contribuído para a crise que aflige o Sistema Prisional Nacional, discutiremos a crise do Sistema Prisional, a superlotação das unidades prisionais, os obstáculos à ressocialização, entre outros temas. Também será nosso objetivo discutir o papel socializador e ressocializador que o Sistema Prisional Brasileiro proporciona aos indivíduos liberados, reconhecendo seus principais desafios e dilemas. Além disso, buscaremos identificar as políticas públicas direcionadas à ressocialização que são disponibilizadas pelo Estado, assim como a forma como os detentos e ex-detentos têm acesso a essas iniciativas, incluindo suas características e os principais problemas enfrentados nesse sistema.

Palavras-chave: Sistema Prisional; Crise do Sistema; Ressocialização; Ex-detentos; Desafios.

INTRODUÇÃO

Um tema de significativa importância, que tem sido constantemente abordado pela mídia, é a situação dos detentos no Sistema Prisional Brasileiro. Esse sistema atua como um agente regulador da sociedade, estabelecendo limitações e restringindo diversos comportamentos, tanto individuais quanto coletivos, dos indivíduos encarcerados.

O Brasil se destaca como o quarto país com a maior população carcerária do planeta, somando 607 mil detentos, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, China e Rússia Em vez de implementar direitos e garantias individuais, a punição se torna uma estratégia de controle social. É evidente a existência de uma política de encarceramento em massa.

Como observa o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, "o que prevalece atualmente é uma política prejudicial e equivocada de encarceramento em massa. Uma vez encarceradas, essas pessoas se veem privadas de acesso à justiça".

Neste trabalho será discutida a crise que afeta o Sistema Prisional no Brasil, incluindo a superlotação e os desafios enfrentados na reintegração dos ex-detentos. Analisaremos as dificuldades que esse sistema apresenta e o estado atual dos encarcerados, que sofrem condições desumanas e degradantes, o que pode levar a um agravamento de seu comportamento, resultando em crimes ainda mais brutais e cruéis. Isso intensifica a sensação de impotência da sociedade em relação à reintegração social e ao combate à criminalidade.

Nota-se que o Sistema Prisional no Brasil falha em atingir sua meta de ressocialização do preso. Ao impor a pena de encarceramento, espera-se que o indivíduo reassume a reflexão sobre suas ações criminosas e transforme seu estilo de vida, com o propósito de reintegrá-lo à sociedade de maneira digna. Neste capítulo, evidenciaremos que a Lei de Execução Penal abrange a ressocialização dos detentos, uma vez que se preocupa com sua dignidade e, consequentemente, com os direitos dos que se encontram em liberdade condicional. Este estudo baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, na qual as fontes analisadas incluem livros, revistas, sites da internet e artigos.

O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E AS DIFICULDADES DE "RESSOCIALIZAÇÃO" E REINTEGRAÇÃO DO PRESO

A prisão, no contexto legal, refere-se à restrição da liberdade de movimentação, ou seja, ao direito de ir e vir, seja por causa de um ato criminoso ou por uma determinação judicial.

No entanto, esse termo possui diversas interpretações no ordenamento jurídico brasileiro, podendo se referir à sanção privativa de liberdade (denominada "prisão simples" para autores de contravenções; "prisão" em casos de delitos militares, além de ser sinônimo de "reclusão" e "detenção"), ao ato de apreensão (prisão em flagrante ou por meio de mandado) e à custódia (transferência da pessoa para uma unidade prisional).

Portanto, embora seja comum no direito objetivo empregar a palavra "prisão" em todos esses contextos, é perfeitamente aceitável utilizar "captura" e "custódia" com os significados citados como alternativas ao termo "prisão".

Nesse contexto, a detenção é uma penalidade aplicada pelo Estado a pessoas que cometeram crimes passíveis de penalização e que implicam em restrições à liberdade, com o objetivo de punir e evitar a ocorrência de novas infrações.

A principal função do Sistema Prisional é punir aqueles que cometem infrações, enquanto sua segunda meta é a reintegração social do indivíduo, buscando estabelecê-lo como um cidadão plenamente recuperado.

No entanto, o que se nota é a ineficácia do Sistema, evidenciada pelo elevado número de reincidências. Ao serem soltos, os ex-detentos frequentemente retornam à sociedade com um comportamento ainda mais agressivo e desafiador do que anteriormente, recorrendo novamente a atividades criminosas, o que transforma a reincidência em um ciclo interminável. Quanto ao Sistema Carcerário:

> A falência do nosso sistema prisional é, de maneira correta, considerada uma das maiores falhas do modelo repressivo no Brasil. Hipocritamente, as autoridades enviam indivíduos condenados para prisões, alegando que o objetivo é sua reintegração à sociedade. No entanto, é sabido que, ao retornarem, essas pessoas estarão mais despreparadas, descontextualizadas, insensíveis e, possivelmente, mais propensas a cometer novos crimes, que podem ser ainda mais violentos do que aqueles que os levaram ao encarceramento (MIRABETE, 2006).

Atualmente, o sistema penitenciário enfrenta uma grave crise. A superlotação se apresenta como um dos principais desafios, resultando na disseminação de doenças e em diversas formas de violência, incluindo a física, psicológica e sexual.

Os ex-detentos do sistema prisional brasileiro vivem em condições que beiram o inaceitável, sem qualquer respeito à dignidade humana. Em razão da superlotação, muitos são obrigados a dormir no chão de suas celas, às vezes até em banheiros, próximos a esgotos.

Essa situação ainda atrai roedores, provoca sujeira e emana odores desagradáveis. A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que "Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante", mas a realidade no nosso país demonstra uma discrepância alarmante em relação a esse princípio.

O sistema penitenciário tem tomado um caminho oposto ao esperado, afastando-se de suas responsabilidades. A superlotação se destaca como um dos principais desafios, com um número maior de detentos do que de vagas disponíveis, resultando em prisões em todo o país lotadas.

Atualmente, o sistema penitenciário demonstra estar em decadência, mantendo, ao longo do tempo, práticas agressivas e desconsiderando os direitos das pessoas que nele se encontram. Isso gera uma enorme preocupação tanto para as autoridades quanto para a sociedade em geral.

Além da superlotação, da violência e das condições precárias, esse sistema também lida com poderosas facções criminosas que, de certo modo, exercem controle sobre ele. Informações divulgadas pela mídia indicam que, do interior das próprias penitenciárias,

saem ordens de traficantes para a realização de delitos, como incêndios em ônibus e assassinatos de policiais, além do tráfico e uso de substâncias ilícitas que ocorrem de maneira desenfreada nas prisões.

Diante de tudo isso, o processo de reintegração social e a satisfação das necessidades fundamentais dos detentos se tornam inviáveis, resultando em um aumento da violência e em frequentes motins. A superlotação fere as normas e princípios constitucionais presentes na Lei de Execução Penal, especificamente no artigo 88, que determina que os condenados devem ser alocados em celas individuais equipadas com dormitório, banheiro e pia. No entanto, em nosso país, as celas estão repletas de indivíduos, sem condições mínimas de higiene e saúde.

O aumento da população carcerária, impulsionado por fatores sociais e econômicos, configurou-se como um empecilho, entre outros aspectos, para implementar a proposta de reintegração dos presos, que é uma das principais finalidades do sistema prisional.

O Comitê da ONU contra Tortura analisou as condições dos presídios no Brasil e constatou problemas sérios como superlotação, falta de conforto e higiene, além da escassez de serviços básicos e assistência médica apropriada. A situação de violência entre os internos e os casos de abusos sexuais também são alarmantes.

O Comitê expressa preocupação em relação a relatos de maus-tratos e discriminação no acesso aos serviços essenciais, que já são escassos, afetando em particular certos grupos, especialmente em função de sua origem social ou orientação sexual.

De acordo com informações obtidas do DEPEN, em 2005 o Brasil registrava 361.402 mil indivíduos encarcerados. Em 2010, esse número subiu para 496.252 mil, o que representa um aumento de 37,3%.

Em 2014, o Sistema Penitenciário Brasileiro apresentou um crescimento de 13,6% em relação a 2010, alcançando 563.526 mil presos. Atualmente, a população carcerária no Brasil é de 607 mil detentos. O país ocupa a quarta posição mundial em termos de população carcerária, superado apenas pelos Estados Unidos, China e Rússia.

A carência de espaços nas penitenciárias brasileiras ultrapassa 250 mil, e as condições de habitabilidade dessas unidades são bastante precárias. (DEPEN, 2011).

A população no sistema prisional brasileiro tem crescido consideravelmente, com um aumento anual de 7% nas detenções, totalizando atualmente 607.731 indivíduos. A maior parte dessas prisões se deve a delitos relacionados ao tráfico de drogas (INFOPEN, 2015).

A escassez de investimento estatal é um dos principais obstáculos para a resolução da superlotação. É imprescindível a edificação de novas instituições no Brasil que possuam infraestrutura adequada para promover a ressocialização dos detentos e oferecer a eles condições de vida dignas e humanas. Entretanto, essa não é a única alternativa viável para enfrentar a questão da superlotação no sistema prisional.

As prisões no Brasil proporcionam a seus ex-internos situações inaceitáveis para a sobrevivência, tratando homens e mulheres de forma desumana, sem o devido respeito à sua dignidade.

SENNA (2008) afirma que existem "depósitos de pessoas, instituições que fomentam o crime e geradoras de revoltas". Não podemos mais "encobrir a verdade" e ignorar que isso nos afeta.

O Brasil abriga um dos mais extensos sistemas penitenciários do mundo, e as condições em que as penas são cumpridas são amplamente reconhecidas como cruéis e desumanas. As condições de higiene são inaceitáveis e a vivência nessas instituições se aproxima da brutalidade.

Os prisioneiros enfrentam condições de sujeira, risco de doenças, violência e prisões superlotadas. Frequentemente, não possuem atividades para realizar, passando o tempo sem fazer nada e sem expectativa de avanço em suas vidas.

Em virtude da superlotação, numerosos detentos são obrigados a dormir no chão de suas celas, algumas vezes até nos banheiros, perto do esgoto.

Nas prisões mais superlotadas, onde faltam espaços no chão, os presos se veem forçados a dormir amarrados às grades das celas ou em redes.

A falta de ação do Estado diante dessa circunstância resulta em superlotação das penitenciárias e aumento das reincidências, fatores que contribuem para agravar a crise no sistema carcerário.

No cenário presente, as prisões no Brasil não conseguem cumprir sua função de diminuir a criminalidade, que é seu objetivo primordial, o que contrasta com a realidade atual. Essa ineficiência é evidenciada pelo aumento no número de crimes recorrentes e detenções.

As prisões no Brasil carecem de uma infraestrutura adequada, tanto em termos físicos quanto humanos. É urgente a necessidade de reformas no sistema, visando tratar os detentos de maneira mais digna e, assim, facilitar sua reintegração à sociedade de modo mais eficiente.

No Brasil, a prisão não tem conseguido atingir suas metas, que incluem reintegrar o preso de maneira que ele possa viver em harmonia com a sociedade.

Entretanto, a evidência da prisão também se baseia em sua função, seja presumida ou exigida, como um mecanismo de transformação dos indivíduos. [...] Uma questão é bastante evidente: a prisão não surgiu inicialmente como uma limitação da liberdade, a qual posteriormente ganharia uma função corretiva técnica; na verdade, desde o seu princípio, ela foi uma "detenção legal" com a incumbência de um elemento corretivo, ou mesmo uma estratégia de alteração dos indivíduos que a restrição de liberdade possibilita fazer operar dentro do sistema jurídico.

Em resumo, o encarceramento penal, desde o início do século XIX, englobou ao mesmo tempo a privação de liberdade e a alteração técnica dos indivíduos.

A sanção de encarceramento limita, de forma variada, a liberdade do indivíduo condenado, obrigando-o a permanecer em uma instituição penal por um período específico.

O sistema prisional no Brasil deveria focar na reintegração social do detento e na sua ressocialização. No entanto, a realidade é diferente, pois os problemas éticos e administrativos se evidenciam, resultando na liberação do ex-detento em situações ainda mais desfavoráveis do que aquelas em que entrou.

A meta da ressocialização é que o infrator adote e respeite as normas estabelecidas, visando prevenir a ocorrência de novos crimes (BITTENCOURT, 2001, p.139).

A detenção perde seu verdadeiro propósito quando não é aplicada com a finalidade de reabilitar e reintegrar o infrator à sociedade. De acordo com Foucault (2000), o sistema prisional tem dois propósitos distintos: um ideológico e outro que revela sua verdadeira essência.

O primeiro objetivo é a repressão, visando à diminuição da criminalidade, enquanto o segundo, que representa a realidade, é a repressão seletiva da delinquência como uma estratégia política de controle. A punição através da privação de liberdade não contribui para a reabilitação do preso, tornando ilusória a expectativa de redução de seus atos ilícitos. Foucault enfatiza que a condenação se assemelha a uma vitória do Estado sobre o infrator, evidenciando seu poder de punir e disciplinar, ao prevenir a ocorrência de novos crimes e criminosos, configurando-se assim como uma forma de "controle social".

Nos dias atuais, mesmo que não se recorra a castigos físicos ou violentos, e mesmo quando se utilizam métodos considerados "mais suaves" para restrição ou correção, a questão sempre envolve o corpo – suas forças, utilidade e docilidade, assim como sua organização e submissão.

Apesar de uma pessoa ser condenada por um delito que resulte em encarceramento, ela ainda possui direitos fundamentais inerentes à sua condição humana, incluindo a preservação dos vínculos emocionais com seus parentes e a dignidade. Ao desrespeitar os direitos do condenado, o Estado se coloca em desacordo com a legislação que protege esses indivíduos.

Segundo Foucault, o sistema prisional não proporciona a

reabilitação do indivíduo, mas o converte em uma pessoa mais agressiva e cruel. Em sua visão, a prisão funciona como uma verdadeira academia do crime.

Ao deixarem o sistema prisional, os antigos detentos não conseguem encontrar chances de trabalho, enquanto buscam um futuro mais promissor, uma transformação em suas vidas e evitar a reincidência. Contudo, essa realidade é muito distante no nosso país. A violência cresce constantemente, e os jovens têm ingressado no crime cada vez mais precocemente.

Além da sanção, o Estado também deve implementar políticas sociais e educativas com a finalidade de melhorar a situação social do indivíduo que está cumprindo uma pena. Contudo, a realidade se apresenta de outra forma, uma vez que não se observa essa melhoria nas condições sociais do ex-detento.

Isso se deve a sérias falhas na implementação de políticas públicas que realmente tenham sucesso na reintegração do preso, com o Estado atuando como gestor do sistema penal,

> [...] ainda aqueles que duvidam da capacidade da pena de prisão de promover a ressocialização não contestam a importância de tornar esses ambientes mais humanizados. É essencial promover uma política de educação e suporte aos detentos, que lhes ofereça, caso queiram, oportunidades para reintegração à sociedade de maneira saudável (MIRABETE, 2004).

A criminalidade pode ser atribuída em parte à corresponsabilidade do Estado em relação aos delitos e transgressões cometidos por pessoas que tiveram seus direitos fundamentais negados, como o direito à vida, saúde e educação.

Isso resulta em indivíduos que permanecem à margem da sociedade, mesmo após cumprirem suas penas. O Estado falha em sua função de garantir os direitos dos cidadãos conforme estabelecido em nossa legislação.

Segundo Bittencourt (1996, p. 35), os propósitos que guiam o sistema capitalista, em particular a concentração de bens, requerem a presença de uma parte da sociedade que permanece à margem. Isso leva à conclusão de que a lógica desse sistema é incompatível com a meta de promover a ressocialização.

O governo não tem cumprido sua função de garantir os direitos previstos em nossa legislação aos indivíduos detidos. A escassez de investimentos nas melhorias dos serviços do Sistema Prisional resulta em condições inadequadas, como a higiene, que são essenciais para o adequado funcionamento das instituições prisionais.

Os ex-detentos enfrentam consequências prejudiciais devido à ausência desse apoio governamental, impactos esses que reverberam em suas vidas futuras e na reintegração social.

Há diretrizes em nosso sistema jurídico que deveriam ser implementadas, especialmente as políticas de apoio aos ex-detentos estabelecidas na Lei de Execução Penal, visando à reintegração social e à diminuição das altas taxas de reincidência. No entanto, na realidade, isso não ocorre, uma vez que:

> [...] a reabilitação proposta pelo Estado, na realidade, não se concretiza, uma vez que a prioridade do sistema prisional ao acolher um condenado não está na sua reabilitação, mas sim na imposição de sua liberdade restrita que faz o sistema legal operar. Em síntese, o encarceramento penal, desde o princípio do século XIX, abrange simultaneamente a restrição de liberdade e a mudança técnica dos indivíduos (SANTOS, 2006).

A restrição da liberdade de uma pessoa representa para o Estado o ponto máximo de seu poder de imposição e punição. Isso frequentemente resulta em uma desatenção ao objetivo fundamental do Sistema Penitenciário, que é a reabilitação do infrator. No Brasil, a execução da pena ocorre de maneira progressiva, buscando humanizá-la e proporcionar ao detento a chance de se reerguer por meio de suas próprias habilidades.

Conforme seu comportamento, ele pode ter sua pena revista, podendo receber uma redução. No entanto, alcançar esse tipo de comportamento não é simples, uma vez que, na maioria das situações, os egressos enfrentam a resistência do Sistema, o que impede o acesso a seus direitos

e torna a reintegração ainda mais complicada.

O sistema progressivo de execução de penas adotado no Brasil ajuda a promover a boa conduta social do indivíduo em reclusão e a adaptação às regras estabelecidas, visando assim a concessão de sua liberdade o mais rápido possível.

Para atingir essa meta, é fundamental que a permanência no sistema prisional favoreça a reabilitação. No entanto, essa estrutura enfrenta sérios problemas, sendo frequentemente descrita como uma "fábrica de criminosos", "escola do crime" ou "depósitos de pessoas".

Essa situação não apenas prejudica os prisioneiros, mas também repercute na sociedade, que frequentemente os acolhe em condições ainda mais difíceis do que aquelas em que foram detidos.

Ademais, há uma escassez de apoio jurídico para os detidos, o que é uma realidade frequentemente reportada na mídia, onde muitos indivíduos permanecem encarcerados por mais tempo do que necessário e, em diversas ocasiões, sem nunca ter tido contato com um advogado para defender seus interesses.

A legislação de Execução Penal (LEP) tem o objetivo de implementar a pena e promover a reintegração do condenado, proporcionando os recursos e alternativas para construir uma sociedade justa e humanitária, que ofereça ao infrator a chance de refletir sobre suas ações prejudiciais e reintegrar-se ao convívio social.

A Criminologia é a disciplina que analisa o crime, as condutas e as particularidades tanto do infrator quanto da vítima, além dos elementos que contribuíram para a prática delituosa, abrangendo, portanto, a totalidade dos eventos envolvidos.

Ao contrário da Criminologia Tradicional, a Criminologia Crítica não se concentra nas causas dos delitos, mas se preocupa em entender por que certas pessoas são rotuladas como criminosas, quais são os efeitos desse estigma e a legitimidade desse processo (SMANIO, 1998, p. 20). Além disso, explora "quais são os critérios ou os mecanismos utilizados na seleção das instâncias de controle social" (SMANIO, 1998, p. 20).

A Criminologia Crítica emerge como uma resposta à Criminologia Tradicional, mudando o foco das patologias do criminoso para a forma como certos comportamentos ou indivíduos são criminalizados, frequentemente fundamentada em estereótipos e preconceitos. Muitas vezes, as vítimas dessa criminalização pertencem a camadas sociais mais baixas.

De acordo com essa Nova Criminologia, o sistema penal atual não tem a capacidade de reintegrar os detentos, considerando o contexto do capitalismo predominante.

Além disso, sustenta que a sanção penal serve como um instrumento de controle social, o que contribui para perpetuar e intensificar a desigualdade social e a marginalização. Nesse sentido, Bittencourt (1996) destaca que:

"O sistema penal sustenta a hierarquia social, dificultando a inclusão das classes inferiores e sujeitando-as a um processo de exclusão." (p.28)

Assim, nota-se que uma das características fundamentais da ressocialização é preparar o prisioneiro para reintegrar-se à sociedade, possibilitando que ele leve uma vida e estabeleça relações sociais de acordo com os padrões considerados aceitáveis, contribuindo de maneira positiva para a comunidade.

Uma significativa parcela da população brasileira enfrenta o desafio da desigualdade social. No entanto, estudos recentes indicam que o nível de pobreza no país tem apresentado uma redução. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad-2011), analisados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), evidenciam essa queda na pobreza e, por consequência, na desigualdade social no Brasil.

"Durante uma década, entre 2004 e 2014, vivenciamos um contínuo processo de mudanças sociais. Todos os indicadores referentes a questões sociais mostram avanços, o que nos possibilitou criar um sistema de suporte em tempos de crise", destacou André Calixtre, diretor de Estudos e Políticas Sociais do Ipea, ao apresentar a Nota Técnica PNAD 2014 – análises resumidas.

Segundo o pesquisador, o aumento da renda, a redução da desigualdade, a melhoria dos programas de transferência de renda e a ampliação da cobertura previdenciária são fatores que justificam os dados desse período. “Observou-se um renascimento do ciclo de diminuição da extrema pobreza”.

A redução da pobreza não implica em uma diminuição da criminalidade, de acordo com pesquisa realizada por Luís Flávio Sapori.

ParaSAPORI(2012),apobreza é um fator desconectado da criminalidade, não possuindo uma ligação direta com atos violentos.

A expansão do tráfico de entorpecentes, especialmente relacionada ao uso de substâncias ilícitas, juntamente com os altos níveis de impunidade, são os principais responsáveis pela violência. Com base em informações do IBGE em seu estudo, SAPORI (2012) confirma que, apesar dos avanços sociais, a violência prossegue aumentando em nossa nação.

A punição não apenas carrega um aspecto retributivo, já que a penalidade representa um "sofrimento" imposto ao transgressor da legislação por conta de sua infração, mas também desempenha um papel de prevenção e reintegração social.

O Direito Penal atua como um mediador nas interações sociais entre as pessoas, garantindo que essas relações sejam organizadas e equilibradas, servindo assim como um mecanismo de controle social.

As características fundamentais da pena são a punição e a prevenção. Ela possui uma natureza dual, pois, enquanto aplicado o castigo, também abre espaço para a reabilitação do condenado.

O Direito Penal desempenha o papel de salvaguardar a sociedade, sem, no entanto, provocá-la ou alterá-la, esclarecendo assim a ideia de ressocialização, que envolve transmitir ao infrator os princípios éticos essenciais para a convivência social.

Em contrapartida, uma grande parte dos infratores apresenta distúrbios de personalidade. Esses indivíduos possuem características imaturas ou dissociais, e não foram adequadamente instruídos sobre o convívio com os outros.

Através dessa abordagem de punição e encarceramento contínua, o Sistema Prisional torna-se um obstáculo para qualquer progresso na vida dos detentos, impedindo sua reintegração à sociedade e contribuindo para um aumento da criminalidade, prejudicando tanto o ex-detento quanto a comunidade.

Devido à falta de acesso a direitos assegurados por lei, como condições adequadas para viver e cuidados de saúde, por exemplo, os presos frequentemente iniciam rebelião, que geralmente representam uma maneira de exigir os direitos que lhes são negados ao ingressarem nas instituições prisionais.

A prisão aplicada ao infrator não desempenha a função de reintegração social, conforme estipulado pela Lei de Execução Penal, que estabelece a reabilitação do condenado como um dos propósitos da pena.

Bittencourt (2001) destaca que a punição de encarceramento falha em promover a ressocialização e a reintegração do detento de maneira adequada à convivência social.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica e documental, através do método analítico – descritivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia expôs a crise que impacta o Sistema Prisional no Brasil. É de conhecimento geral que o Estado é responsável pela regulamentação das leis e pela manutenção da ordem social.

Na nossa sociedade, existem normas que precisam ser seguidas rigorosamente. Um exemplo é a Lei de Execuções Penais, que destaca os direitos e a proteção aos prisioneiros. Embora seja dever do Estado garantir a observância dessas normas, na realidade, essa obrigação nem sempre é cumprida.

Observa-se que, ao longo do tempo, as punições foram ampliando seu escopo, que antes se concentrava apenas na retribuição pelo crime. As medidas sancionatórias adotadas pelo Estado em relação ao infrator ainda incluem essa retribuição, mas agora também englobam a prevenção, a recuperação e a reintegração do preso na sociedade.

O Estado, encarregado da administração do Sistema Prisional, deveria implementar políticas para aprimorar essa instituição e facilitar a tão desejada reintegração dos ex-detentos.

Eles enfrentam punições brutais e torturas dentro das penitenciárias, enquanto seus direitos fundamentais são desrespeitados pelo Estado. Como resultado, muitos desses indivíduos, ao retornarem à sociedade, se encontram revoltados e ainda mais inclinados à violência. Isso evidencia que as iniciativas de reintegração têm falhado, pois as leis não são corretamente aplicadas e o governo não demonstra interesse em investir nessas políticas.

Diante do que foi analisado, percebe-se a inviabilidade de reintegração e recuperação do sujeito encarcerado em nossa nação.

Chega-se à conclusão de que há opções viáveis para o aprimoramento do Sistema Prisional, muitas das quais estão disponíveis em nossa legislação. Ademais, é fundamental desenvolver políticas públicas focadas na reintegração dos detentos, assegurando seus direitos e garantindo a implementação real desses programas, o que contribuirá para a redução da criminalidade. Caso as leis que já existem em nosso país fossem devidamente respeitadas e aplicadas, as prisões não estariam tão abarrotadas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. **Criminalidade e Justiça Penal na América Latina.** Sociologias, jun. 2005, n.13, p.212.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de direito penal.** 11. Ed. Atual. São Paulo: Saraiva.2007.

_____. **A Falência da Pena de Prisão: Causas e alternativas**. 3ª Ed. Saraiva. São Paulo. 2004.

BRITO. **Transição demográfica e desigualdades sociais no Brasil.** Revista Brasileira de Estudos Populacionais, vol. 25, n.1, p. 5-26. São Paulo, Jan/Jun 2008.

FISCHER, Rosa M.; ADORNO, S. **Análise do sistema penitenciário do Estado de São Paulo: o gerenciamento da marginalidade social.** Relatório de Pesquisa. São Paulo, CEDEC, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder, 17ª**. Edição. Rio de Janeiro: Graal, 2002c.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRABETE, Julio Fabrini. **Processo penal.** 14. ed. rev. e atual. até dezembro de 2002. São Paulo: Atlas, 2003.

SOUZA. Percival de. **Histórias de homens que vivem na maior prisão do mundo.** A prisão. São Paulo: Alfa-ômega, 1943.

PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM

LIGYANE ROVEL HONORATO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Ítalo Brasileira (2014), Graduada em Arte pela Faculdade Ítalo Brasileira (2022); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Professora Carolina Renó Ribeiro de Oliveira.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

A psicopedagogia é a ciência médica que irá trabalhar e tratar com as questões da aprendizagem das causas dos bloqueios que algumas crianças apresentam para aprendizagem. Os alunos serão estimulados na sua autoestima, para que os seus medos em aprender sejam superados. A presença do psicopedagogo na escola é muito importante, para trazer reflexões sobre como o processo de aprendizagem ocorre para os alunos com dificuldades. Estas dificuldades estão presentes nas escolas e atingem alunos com dificuldades de aprendizagem que são especiais, e alunos que não são. Ambos os casos têm que ter um olhar atento do professor, uma prática pedagógica estimuladora e se paradigmática para romper a dificuldade e lançar novos desafios para os alunos. O psicopedagogo é uma peça-chave nesse processo tanto para com o aluno e para com o professor.

Palavras-chave: Psicopedagogia Clínica; Psicopedagogo; Educação.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia tem uma trajetória no Brasil que vem a 40 anos, e tem seu foco nas crianças, jovens e adolescentes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Por ser o trabalho do psicopedagogo importante na aprendizagem, a escola é o espaço onde se forma o ser humano e nela este profissional pode atuar na prevenção e criar competências e habilidades, para entender e ajudar esses alunos com dificuldades de aprendizagem.

Os alunos constroem o seu próprio conhecimento através de estímulos, e há grande preocupação diante dos alunos que não conseguem atingir e fazer este processo. A aprendizagem é algo que envolve pilares cognitivos e de emoções, uma interação entre professor-aluno.

Dentro do ambiente escolar a comunicação entre professor e aluno é muito importante, o professor tem que estar atento e preocupado com a aprendizagem de seus alunos.

A função do professor não é somente transmitir conhecimento, mas também ouvir os alunos em suas necessidades, conflitos e medos. O professor deve adquirir a confiança dos alunos para que eles possam se abrir e conversar.

O psicopedagogo vai atuar quando o aluno apresenta dificuldades em sala de aula. Mas estende-se às relações familiares, pois é importante que os pais reconheçam que têm filhos com dificuldades, diferenças, distúrbios e junto com o psicopedagogo façam os encaminhamentos necessários, e participem ativamente da vida escolar de seus filhos.

Se a escola, pais, professor e alunos caminharem juntos os resultados serão bons. A aprendizagem é algo que envolve os pilares cognitivos e de emoções, uma interação professor-aluno. O psicopedagogo atua frente às dificuldades de aprendizagem, quando o aluno apresenta dificuldades em sala de aula.

PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia surgiu de uma necessidade de compreender o processo de aprendizagem, e, para Kiguel, "historicamente a Psicopedagogia surgiu na fronteira entre a Pedagogia e a Psicologia, a partir das necessidades de atendimento de crianças com distúrbios de aprendizagem", consideradas com dificuldades de aprendizagem na escola (BOSSA 1994, p. 7).

A Psicopedagogia estuda as causas dos problemas de aprendizagem, compreendendo os desafios dos estudantes, e fazendo intervenções segundo o relatório dos professores, buscando através dos sintomas relatados esclarecer quais são as dificuldades a serem tratadas, fazendo com que o psicopedagogo possa atuar tanto dentro das unidades escolares como em clínicas.

BOSSA afirma "que cabe ao psicopedagogo saber como o sujeito que aprende transforma-se em suas várias etapas da vida, quais os recursos de conhecimento de que dispõe, como produz conhecimento e como aprende". De posse dessa informação encontrará o tratamento e as intervenções necessárias para o progresso e o sucesso dos alunos que apresentam sintomas do "não-aprender" (BOSSA, 1994).

Ainda em BOSSA (1994, p. 11), encontramos a seguinte afirmação:

> [...]vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana, como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las (BOSSA, 1994, p.11).

A atuação do psicopedagogo está relacionada a problemas escolares e de aprendizagem, estes fatos vão interferir na interrelação grupal, além de afetar a autoestima do estudante. É importante a prevenção desses problemas que são observados desde a fase da alfabetização, e que se tratado a tempo impedirá traumas ao longo da aprendizagem, conduzindo ao sucesso do processo e diminuindo as desigualdades dos níveis de aprendizagem.

Sisto (1996) vai dizer que a psicopedagogia nos oferece, ao tratar dos problemas de aprendizagem: "é a possibilidade de analisar este processo do ponto de vista do sujeito que aprende e da instituição que ensina". A psicopedagogia é uma área de estudo diretamente relacionada à aprendizagem escolar. Todos os envolvidos no processo de aprendizagem tenham consciência da situação e o que leva o aluno a ter dificuldades, para que não só o professor e aluno, mas todos da unidade escolar contribuam para a construção do conhecimento, que em termos gerais pode tanto ser fácil como difícil (SISTO 1996, p. 9).

A psicopedagogia vai refletir sobre as condições, fatores que levam o aluno a ter dificuldades na aprendizagem, e após compreender estes fatores vão determinar a utilização no seu cognitivo, saber a relação que tem entre o aluno e o conhecimento, as inter relações que ele desenvolve no espaço escolar.

O aluno precisa superar determinadas dificuldades, deficiências para que tenha sucesso na aprendizagem, também precisa superar problemas emocionais e familiares, pois estes afetam também muito neste processo, mas salienta-se que neste processo não se pode ter condenações e sem estímulos para com o aluno.

APRENDIZAGEM

Segundo estudos de (SPINELLO, 2014), afirmam que aprendizagem é o processo pelo qual os nossos conhecimentos, habilidades são adquiridos ou modificados. A aprendizagem começa desde a hora em que nascemos e vai ocorrer a vida inteira, estamos em constante aprendizado, buscando o conhecimento. Na sociedade as pessoas vão aprender observando os outros, seus jeitos, maneira, suas expectativas. Na escola vai aprender com a ajuda do professor, aprender a aprender, o conhecimento tem que ser contextualizado e levar a valorização, valores sociais e familiares, para inserção do aluno na sociedade.

O processo de aprendizagem é de suma importância para

o estudo de comportamento. Para aprender precisa se estar motivado a aprender, o interesse vem a partir do momento que o assunto chame a atenção do aluno o que vai levar a aprendizagem ser efetivada, o aluno aprende mais rápido e obtenha sucesso nesse processo (SPINELLO, 2014).

Nas salas de aula o professor é o mediador da aprendizagem ele tem que saber quais conhecimentos prévios o aluno traz sobre o tema, o professor vai trazer algo a mais do que eles conhecem. O conhecimento se dá através da motivação, quanto mais motivado mais aprendizado. As formas de aprendizagem do ser humano são muitas e diferentes, cada um vai aprender a partir mais rápido quando o tema do conteúdo faz parte da sua vida do seu dia a dia. A criança aprende com o concreto, pois lhe chama a atenção, também vai aprender olhando, outras crianças vão aprender através da fala, da escrita, do contato do manual (SPINELLO, 2014).

Nesse sentido o professor tem que desenvolver uma didática onde o conteúdo seja transmitido de várias maneiras diferentes, sempre levando em consideração as experiências do dia a dia das crianças, fazendo com que competências e habilidades sejam adquiridas pelos alunos. Nessa fase o abstrato não é muito utilizado pois não traz eficácia no aprendizado (SPINELLO, 2014).

Quando o professor valoriza os conhecimentos prévios dos alunos ele permite que o aprendizado seja mais rápido, esse elemento prévio junta-se a experiência dos alunos, onde haverá troca entre eles destas experiências e produzirão mudanças e aprendizado.

Não podemos esquecer e perder de vista que não é só estes estímulos que fazem ocorrer ou não o aprendizado, mesmo com uma pedagogia motivacional há do lado da criança o cognitivo, que lhe permite o aprender que faz a junção entre professor e aluno, ele que vai determinar a aprendizagem, é através deste cognitivo e observação do professor que vai fazer o processo acontecer (SPINELLO, 2014).

O professor é uma pessoa é ferramenta importante para o processo de mudança escolar, ele que vai ter relação direta com o aluno, vai mediar a aprendizagem, mediar conflitos e fazer com que o aluno efetue o processo de aprendizagem. Mas terão alunos que não conseguirão completar o processo eles terão mais dificuldades, ou dificuldades que terão que ser estudadas em ambiente clínico, através da ajuda de um psicopedagogo (SPINELLO, 2014).

É de suma importância ressaltar que cada indivíduo aprende de forma diferente, sua própria metodologia de aprendizagem onde desenvolve sua estratégia que facilita o seu processo de aprender. “O ato de aprender apresenta-se como o de valor principal e o ato de ensinar como atividade coadjuvante” (SPINELLO, 2014, p. 20).

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Os autores Smith e Strick (2001) vão falar das dificuldades de aprendizagem é um tema muito vasto e que têm sido pesquisados por vários autores, e está sendo discutidos nas pastas da educação e pasta da saúde já que envolve educadores e profissionais como: médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, dentre outros.

Quando falamos em dificuldades de aprendizagem, vamos encontrar várias definições que nos ajudam a compreender esse transtorno, que afeta o desempenho da criança e que podem ter vários fatores como estímulo e podem prejudicar o funcionamento cerebral podendo até complicar os fatores psicológicos da criança.

Os autores Smith e Strick (2001, p. 15) abordam que muitas vezes as dificuldades de aprendizagem são tão imperceptíveis que algumas crianças não apresentam problema algum, dificultando o diagnóstico dos profissionais envolvidos. Porém, a falta de experiência por parte de alguns educadores, aliado ao medo dos pais em enfrentarem a situação de ter um filho que possui alguma dificuldade de aprendizagem, dificultando assim resolver o problema. (BANDEIRA, 2018, p. 20)

As dificuldades são transtornos, um sintoma (o não aprender), não é permanente é um quadro momentâneo, está ligado a descompensação, que

vai afetar crianças, jovens e adultos.

Estes sinais, sintomas são perceptíveis, sendo assim o professor deve estar atento para observar, enxergar essas dificuldades e encaminhar a criança para a equipe pedagógica da unidade escolar, além de comunicar os pais sobre os fatos, visto que haverá um encaminhamento para um profissional o psicopedagogo, e os pais terão que acompanhar o tratamento.

Com isso, entendemos que os fatores relacionados às dificuldades de aprendizagem já são inúmeros. Esses fatores também podem estar ligados a ordem genética, ambiental e até mesmo social, mas, se forem detectados de imediato e forem tratados corretamente, o aluno terá um bom rendimento (BANDEIRA, 2018, p. 21).

O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE

Segundo Fonseca (1995), esta reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem busca entender por que alguns alunos se sentem bloqueados ou enfrentam obstáculos no seu processo natural de aprender. Quando uma criança tem insucesso escolar, ela carrega um peso de frustração que pode se transformar em um sentimento de autodesvalorização.

Se esse sentimento não for percebido e acolhido, pode prejudicar ainda mais o seu desenvolvimento emocional e sua autoestima. Por outro lado, quando há um convívio familiar saudável e estimulante, a criança consegue desenvolver melhor suas habilidades, que são essenciais para o aprendizado. Assim, o objetivo é ajudar a superar as dificuldades e promover um crescimento mais equilibrado e positivo.

Segundo Fonseca (1995), muitas aprendizagens acontecem por imitação e interação social, mas outras só se consolidam em ambientes estruturados, que envolvem a participação de adultos preparados, tanto do ponto de vista científico quanto cultural. Isso levanta uma questão importante: todos os alunos têm acesso a um ambiente adequado antes de entrarem na escola? E, durante o período escolar, os pais estão disponíveis para oferecer o reforço emocional necessário? Essas perguntas nos ajudam a refletir sobre a importância do apoio familiar e do ambiente escolar na formação do estudante (FONSECA, 1995).

Fonseca também explica que as dificuldades de aprendizagem podem ter causas endógenas, de origem biológica, ou exógenas, relacionadas ao contexto social, como pobreza e falta de estímulos culturais. Quanto às causas biológicas, é fundamental um diagnóstico detalhado, pois fatores genéticos e neurológicos podem influenciar o desenvolvimento cognitivo. Desde os primeiros meses de vida, o cérebro está em rápida formação, e qualquer lesão ou atraso nesse período pode comprometer o potencial de aprendizagem, tanto na linguagem quanto em outras habilidades (FONSECA, 1995).

O desenvolvimento cerebral também nos mostra que o cérebro não amadurece de forma uniforme. É importante que a escola respeite esse ritmo natural. Por exemplo, o hemisfério esquerdo, responsável por regras, lógica e símbolos, amadurece mais lentamente, geralmente a partir dos seis anos. Já o hemisfério direito, ligado à criatividade, cores, formas, música e imaginação, começa a se desenvolver desde o nascimento. Assim, na fase inicial da aprendizagem, entre 5 e 6 anos, o foco deve estar no raciocínio e na exploração do mundo de forma concreta, sem a pressão de conteúdos formais. Até os sete anos, o desenvolvimento principal ocorre no hemisfério direito, que trabalha com linguagem visual, criatividade e emoções (FONSECA, 1995).

Luria (1992) reforça que a motivação é fundamental para a aprendizagem, pois ela estimula a formação de conexões neurais. Para isso, o aluno precisa se sentir respeitado em seu ritmo e suas particularidades neurológicas, sem ser confrontado ou pressionado antes de estar preparado. O interesse genuíno pelo que aprende, aliado a boas relações com professores e colegas, cria um ambiente propício ao desenvolvimento do conhecimento.

Outro aspecto importante é a nutrição. Uma alimentação adequada na infância é essencial para o desenvolvimento cerebral e cognitivo. A deficiência de nutrientes nesse período pode deixar marcas duradouras, como dificuldades de atenção, hiperatividade ou instabilidade emocional, já que as células do cérebro, ao contrário de outros órgãos, têm pouca capacidade de se regenerar.

Fonseca (1995) também nos lembra que errar faz parte do processo humano. Ninguém deve ser rotulado como "falho" ou "fracassado" por experimentar dificuldades. O insucesso deve ser visto como uma oportunidade de crescimento, onde o erro é uma etapa natural e necessária para aprender. É importante diversificar as estratégias de ensino e manter a motivação do aluno, sempre atento às suas necessidades específicas.

Sendo assim, se faz necessário diversificar os instrumentos utilizados com o aluno e manter-se vigilante para que não perca a motivação e curiosidade em aprender. Por isso, a importância da identificação precoce das dificuldades de aprendizagem citadas anteriormente para que o professor então organize uma ação efetiva sobre as necessidades do aluno (FONSECA, 1995).

A Psicopedagogia Clínica, vista como curativa ou terapêutica tem como objetivo reintegrar o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem no processo de reelaboração do conhecimento. Tem como ênfase o atendimento na sua singularidade, pois cada pessoa atendida possui necessidades específicas e particulares; portanto cabe ao psicopedagogo fazer as opções interventivas que melhor se adaptem às necessidades do aluno (FONSECA, 1995).

A Psicopedagogia Institucional, quando vista de forma preventiva, tem como objetivo refletir e criar projetos pedagógico-educacionais que enriqueçam as práticas em sala de aula, as avaliações e o planejamento escolar, tanto na educação sistemática quanto na não sistemática. Essa abordagem dentro da escola permite uma compreensão mais próxima da realidade de cada aluno, ajudando a identificar melhor os mecanismos que envolvem o processo de aprender com o outro. Assim, é possível desenvolver dinâmicas mais alinhadas às situações do dia a dia na sala de aula, tornando o ambiente mais acolhedor e eficaz para todos (FONSECA, 1995).

Além de trabalhar com grupos de estudantes, a Psicopedagogia Institucional também busca ser uma parceira da coordenação, direção e professores. Seu papel é fortalecer as relações entre professores e alunos, além de ajudar a repensar e aprimorar os procedimentos pedagógicos, sempre buscando integrar os aspectos afetivos e cognitivos do processo de aprendizagem (FONSECA, 1995).

O trabalho psicopedagógico não se limita a ajudar o aluno a construir o conhecimento; ele também promove uma transformação interna nos professores, estimulando-os a desenvolver uma maior percepção do mundo e do outro. Dessa forma, ambos, aluno e professor, caminham juntos para uma aprendizagem mais significativa e humanizada.

O psicopedagogo institucional é o profissional indicado para atuar de forma preventiva na escola, ajudando a esclarecer dúvidas e a compreender os diversos aspectos que envolvem o processo de ensinar e aprender. Segundo Santos (2010), esse profissional, ao ter uma visão ampla da instituição por meio de um diagnóstico psicopedagógico, consegue tomar decisões mais acertadas, especialmente em momentos de crise, planejando estratégias que favoreçam o desenvolvimento de todos.

Por fim, é importante lembrar que o professor é o mediador entre o conhecimento e o estudante. Sua missão vai além de simplesmente transmitir conteúdos; ele deve garantir que os alunos adquiram o saber, percebendo como cada um aprende, identificando dificuldades e apoiando suas jornadas de descoberta. Assim, o papel do professor é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem mais humano, acolhedor e estimulante para todos (SANTOS, 2010).

ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA

De acordo com estudos de (BOSSA, 1994), mostra que uma escola é viva e tem muitas situações ocorrendo ao mesmo tempo, temos situações de indisciplina, sucesso de aprendizagem e alunos com dificuldades, neste caso específico a presença de um psicopedagogo é muito importante, até mesmo para intervenções junto aos professores já que esta parceria fará uma aprendizagem enriquecedora.

Neste sentido também se faz importante que os pais sejam participativos, vindo em reuniões para acompanhar o progresso de seus filhos, e trocar informações com os professores para que possa buscar estratégias para ajudar nas dificuldades.

Segundo Bossa, "cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação" (BOSSA, 1994, p. 23).

O psicopedagogo irá fazer intervenções junto ao trabalho do professor visando solucionar os problemas de aprendizagem, para isso é necessário que se faça um diagnóstico, uma ação investigativa para que a intervenção seja proveitosa e possa ocorrer o ano todo, sempre observando a evolução da criança. No diagnóstico psicopedagógico "as perturbações na leitura e escrita expressam uma mensagem" (FERNANDES, 1991 p.43). Para a autora as dificuldades na leitura e escrita requerem uma atenção rebuscada pelo fato do não aprender desencadear omissões, negações, desinteresse e até mesmo aversão pela escola. Segundo Weiss (2001, p.97):

É preciso resgatar, desde o diagnóstico, o hábito de ler com satisfação e compreensão daquilo que se propõe a ler abrangendo capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização que habilita o aluno a participação ativa nas práticas sociais e na contribuição da sua aprendizagem (FERNANDES, 1991, p. 15).

Hoje o caminho a percorrer por uma criança com dificuldades envolve o diagnóstico, ou suspeita por parte da escola, encaminhamento ao posto de saúde, que vai acabar em rede terciária ou consultórios particulares, já que na rede pública o atendimento é demorado e pode nem ocorrer. Nesses ambientes serão feitos vários exames clínicos, psicológicos, oftalmológicos entre outros na criança para que se possa mapear se há anormalidades que justifiquem o problema da dificuldade de aprendizagem (FERNANDES, 1991).

O psicopedagogo terá uma prática docente, pois atuará na escola, na sala de aula para verificar a didática e condições educativas, tem a finalidade de encontrar as dificuldades do processo de ensino. Quando mapeia a sala e como ocorre o aprendizado pode intervir produzindo um parceiro de troca e interação (FERNANDES, 1991).

O sucesso dos estudos pedagógicos começa quando se consegue compreender a dificuldade do aluno, e após abrir espaço para discussão e criar ações para trabalhar com estas dificuldades. Vale lembrar que o trabalhar do psicopedagogo quando transformado, pode transformar-se em uma poderosa ferramenta de aprendizagem. É preciso um trabalho em equipe para o êxito da intervenção pedagógica, o psicopedagogo, família, escola, professor, comunidade e sociedade, onde vive o aluno, todos estes fatores farão parte da investigação. O objetivo básico do diagnóstico psicopedagógico é identificar os desvios e os obstáculos básicos no Modelo de Aprendizagem do sujeito que o impedem de crescer na aprendizagem dentro do esperado pelo meio social (BOSSA, 2003, p. 32).

Muitas crianças com dificuldades não superam este desafio pois os pais não aceitam a anomalia dos seus filhos, mas tem pais que por falha da escola não são instruídos quando as crianças são pequenas e o tratamento tardio pode não ser eficaz (BOSSA, 2003).

Uma educação transformadora pode fazer toda a diferença, assim se o aluno chega em sala sem saber nada e não é visto para que obtenha ajuda, durante as aulas não irá fazer nada e irá passar pela escola sem que obtenha um aprendizado e construa conhecimento. Senso comum entre todas as unidades escolares deve ser de ajuda, autoestima desse aluno (BOSSA, 2003).

Vygotsky vai dizer "O pensamento não apenas se expressa em palavras; ele adquire existência através delas". Pois temos que entender que estamos lidando com seres humanos, e mesmo que o aluno tenha necessidades ou dificuldades ele é um ser pensante e atuante na sociedade (VYGOTSKY, 2000, p. 412.)

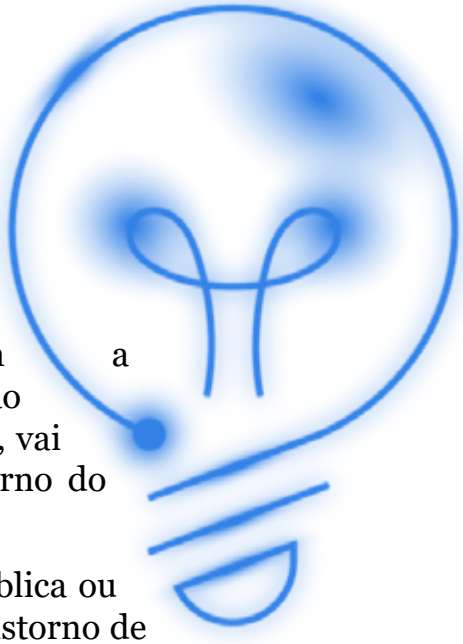
O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE,1996, p.96).

Pensando em sala de aula é necessário que se perceba e se entenda a inter relação professor/aluno, utilizando os conhecimentos prévios dos alunos para articular o novo conteúdo, as aulas tem que ser planejadas de forma a contemplar estas experiências fazendo um ambiente satisfatório para a qualidade do ensino. O aluno tem que ser um coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem (FREIRE,1996).

Esta parceria tem que ocorrer também entre o professor e o psicopedagogo abrindo mais possibilidades de intervenções diante do diagnóstico e trabalhos planejados que trarão sucesso para o aluno, deixando-o com autonomia no aprendizado.

A deficiência que parte da escola e dos pais que impossibilita um trabalho consciente do profissional também é um assunto muito sério, pois são pais que já tiveram algum receio da escola e não podem ajudar o filho ou são pais que não são instruídos que uma educação transformadora pode fazer toda diferença, mas o matemático pouco se importa e chega à sala sem saber que muitos não sabem fazer absolutamente nada. Este paradigma deve ser levado com senso de justiça para que a tarefa ocorra com coragem e apoio às dificuldades com atitudes firmes e serenas (FREIRE,1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O psicopedagogo investiga as causas que bloqueiam a aprendizagem dos alunos, ele vai investigar, refletir junto ao professor e escola sobre o aluno, seus sintomas, suas impressões, vai orientar o professor para ações que busquem o efetivo transtorno do aluno.

Não só no ambiente escolar, mas nas instituições de saúde pública ou privada vai intervir, ter ações e tratamentos para amenizar o transtorno de dificuldades do aluno.

Quando se tem o psicopedagogo na escola o tratamento e acesso a criança são mais fáceis, até para os pais acompanharem, na clínica ocorre o empecilho da distância que é diferente em comparação com a escola, mas quando ocorre o tratamento no consultório este está diretamente em contato com a escola.

A psicopedagogia vai trabalhar a autoestima do aluno, fazendo com que ele veja o difícil não como um problema, mas um obstáculo que ele terá que transpor, fazendo com que novos desafios sejam lançados para o aluno.

Quando trabalhamos a autoestima do aluno traz novos avanços no campo cognitivo do aluno, que com o movimento do enfrentamento da dificuldade, das adversidades isso vai melhorar as suas interpelações na escola, criando um desejo em apropriar-se do saber.

Vamos encontrar na escola alunos que apresentam dificuldades especiais, assim como alunos que não são especiais, o professor tem que observar e registrar suas observações, ela é muito importante, além de que o próprio professor está capacitado para identificar os casos e a diferença entre eles. O diagnóstico fará toda a diferença, já que seu efeito cedo ajuda no tratamento e com suas observações irá ajudar o médico nas intervenções que ele fará junto dos professores.

Toda criança tem o direito de aprender independente de sua condição física, econômica, todos têm o direito de estar na escola, de serem incluídos na sociedade.

Os alunos com dificuldades têm o direito ao atendimento por um psicopedagogo que irá ajudar para que os obstáculos e as dificuldades sejam superados e a melhorar o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARTIGO NAIARA CARLA SPINILLO. **As dificuldades de aprendizagem encontradas na educação infantil.** Revista REI. Vol. 9, nº 20 – julho-dezembro de 2014. Disponível em https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/224_1.pdf. Acesso em 20 de maio DE 2025.

BANDEIRA, Wendell L., VIEIRA, Fernanda B. **O papel da psicopedagogia Frente aos Desafios da Aprendizagem**. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (junho 2018). En línea: https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/psicopedagogia-aprendizagem.html //hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1806psicopedagogia-aprendizagem. Acesso em 20 de maio de 2025.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada: Uma abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 261. p. 23, 43.

FONSECA, V**. Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

LURIA, A.R. **A Construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992. MATTOS, Paulo. Revista Nova Escola Omite Fatos. In: ABDA (Associação Brasileira do de Atenção). Junho/2007. http://www.tdah.org.br/br/noticias/reportagens/item/195-revista-nova-escola-omitedados.html Acessado em 10/06/2025.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z.** Porto Alegre: Artmed. 2001.

SISTO, F.F. **Aprendizagem e mudanças cognitivas em crianças**. Petrópolis, Vozes, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro: Ed. DP & A. 8ª edição, 2001. p. 95-97.

EXPLORANDO AS FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: TEORIAS E APLICAÇÕES PRÁTICAS PARA CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

LUCIA DOS SANTOS DA SILVA VITOR

Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe- UFS (2008). Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhembi Morumbi- Ecossistema Ânima (2018). Pós Graduada em Ludopedagogia e Educação Infantil pela Faculdade Batista de Minas Gerais - Grupo IPEMIG (2020). Professora de Educação Básica (Multidisciplinar Educação Infantil e Ensino Fundamental) na Prefeitura Municipal de Guarulhos- EPG da Emília e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo - EMEI Arthur Etzel.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo geral analisar as fases do desenvolvimento infantil entre 0 e 5 anos, com base nas contribuições teóricas de Jean Piaget (1976) e Lev Vygotsky (1991), observando como suas concepções fundamentam práticas pedagógicas e de cuidado na educação infantil. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, sustentada por revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos. Os resultados evidenciam a relevância da compreensão dos marcos do desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor para o planejamento de intervenções educativas condizentes com as necessidades e potencialidades das crianças nesta faixa etária. Além disso, o estudo ressalta a importância do papel do educador como mediador do conhecimento e da aprendizagem, bem como da integração entre escola e família no processo de desenvolvimento infantil. Ao reconhecer as especificidades de cada etapa, torna-se possível construir propostas pedagógicas mais humanizadas, acolhedoras e efetivas, promovendo o desenvolvimento integral e o bem-estar das crianças nos primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Piaget; Vygotsky; Educação infantil; Intervenção Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida da criança, compreendidos entre o nascimento e os cinco anos de idade, representam um período crítico para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. A presente pesquisa tem como objetivo analisar as principais fases do desenvolvimento infantil sob a perspectiva das teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, com foco nas aplicações práticas para educadores e cuidadores.

O interesse por essa temática se justifica pela necessidade de fundamentar a prática pedagógica em bases teóricas consistentes e atualizadas, de modo a oferecer à criança um ambiente de aprendizagem responsivo e adequado ao seu estágio de desenvolvimento. A pesquisa busca responder à seguinte questão: como as teorias clássicas do desenvolvimento infantil podem orientar intervenções pedagógicas eficazes para crianças de 0 a 5 anos?

A importância de compreender o desenvolvimento infantil transcende a sala de aula, pois envolve a formação integral do ser humano em seus primeiros anos de vida, com impactos significativos em sua trajetória futura. Os estudos de Piaget e Vygotsky oferecem bases sólidas para a construção de práticas pedagógicas e de cuidado fundamentadas em princípios do desenvolvimento humano.

Enquanto Piaget destaca os estágios cognitivos como marcos universais de maturação, Vygotsky amplia a visão para as influências sociais e culturais no processo de aprendizagem, apontando para o papel da mediação e da linguagem na formação das funções psicológicas superiores.

Este artigo propõe-se, portanto, a estabelecer uma ponte entre teoria e prática, analisando de que forma os marcos do desenvolvimento podem ser identificados e aplicados na rotina de creches e pré-escolas. Além disso, busca-se demonstrar como a atuação intencional do educador, aliada a uma escuta sensível e ao planejamento pedagógico adequado, pode favorecer o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Ao compreender melhor as características específicas de cada etapa do desenvolvimento, os profissionais da educação infantil estarão mais preparados para promover práticas que respeitem o ritmo e a singularidade de cada criança, contribuindo para uma educação mais inclusiva, eficaz e efetiva.

FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: TEORIAS E MARCOS PRINCIPAIS

Jean Piaget define o desenvolvimento cognitivo como um processo sequencial, estruturado em estágios, nos quais a criança constrói gradualmente estruturas mentais mais complexas. O primeiro deles, o estágio sensório-motor (0 a 2 anos), é caracterizado pela exploração do ambiente por meio dos sentidos e das ações motoras. Um dos marcos cognitivos fundamentais dessa fase é a aquisição da permanência do objeto, ou seja, a compreensão de que os objetos continuam a existir mesmo quando não estão visíveis.

Esse avanço é essencial para o início do pensamento representacional. Em seguida, no estágio pré-operatório (2 a 7 anos), a criança desenvolve o pensamento simbólico, a linguagem e a imaginação, embora ainda apresente dificuldades com operações lógicas e pensamento reversível. Nessa fase, o egocentrismo cognitivo se manifesta na dificuldade em compreender perspectivas diferentes da própria.

Lev Vygotsky, por sua vez, destaca que o desenvolvimento cognitivo está profundamente enraizado nas interações sociais e nos contextos culturais. Para ele, o aprendizado ocorre inicialmente no plano social para, depois, ser internalizado pelo indivíduo. Seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) descreve a distância entre o que a criança pode realizar sozinha e o que consegue realizar com o auxílio de um adulto ou de um par mais experiente. Esse conceito valoriza a mediação pedagógica e a importância de ambientes educativos ricos em interações, o que torna o papel do educador central no processo de desenvolvimento infantil.

As contribuições de Piaget e Vygotsky, embora distintas em muitos aspectos, convergem ao enfatizar o papel ativo da criança na construção do conhecimento. Ambas as teorias reconhecem que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma passiva, mas como resultado de uma interação dinâmica entre o organismo e o meio, seja ele físico ou social. Enquanto Piaget foca na estruturação interna do pensamento, Vygotsky atribui grande importância ao papel da linguagem, da cultura e da mediação social.

Complementarmente, estudiosos contemporâneos, como Berk (2013), têm defendido uma abordagem integrada, que reconhece tanto os aspectos maturacionais quanto os contextuais do desenvolvimento infantil. Essa visão multidimensional amplia a compreensão das fases do desenvolvimento, incentivando práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades individuais das crianças. Dessa forma, educadores e cuidadores são convidados a observar não apenas o que a criança é capaz de fazer, mas também as oportunidades que o ambiente oferece para promover seu crescimento cognitivo, emocional e social.

O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar é uma atividade fundamental na infância e ocupa lugar central no processo de desenvolvimento infantil, especialmente entre 0 e 5 anos. Por meio das brincadeiras, a criança experimenta o mundo, simboliza situações do cotidiano, exercita a linguagem e desenvolve habilidades cognitivas e socioemocionais. De acordo com Vygotsky (1991), o brincar permite à criança agir em um “campo imaginativo”, em que ela se desloca de sua realidade imediata para internalizar normas sociais, regras de convivência e novos papéis. Assim, o faz de conta e os jogos simbólicos são instrumentos poderosos de aprendizagem, capazes de impulsionar o desenvolvimento na zona de desenvolvimento proximal.

Piaget (1976), por sua vez, reconhece o brincar como uma forma de assimilação da realidade. No estágio sensório-motor, a brincadeira está ligada às ações repetitivas e exploratórias, como sacudir objetos, empilhar blocos ou esconder brinquedos. Já no estágio pré-operacional, as crianças passam a utilizar o pensamento simbólico para simular situações e representar o mundo com objetos e palavras. Essa capacidade de simbolização, desenvolvida no brincar, contribui diretamente para a construção do pensamento lógico, da linguagem e da criatividade.

Além do desenvolvimento cognitivo, o brincar contribui significativamente para o amadurecimento emocional e social. Nas interações com os pares, as crianças aprendem a negociar, cooperar, resolver conflitos e lidar com frustrações.

Segundo Ginzburg (2007), as brincadeiras promovem a resiliência e favorecem o equilíbrio emocional, permitindo que a criança elabore sentimentos e experiências em um ambiente seguro e acolhedor. Em contextos educativos, o professor desempenha um papel essencial ao planejar e mediar situações lúdicas que respeitem os interesses e o estágio de desenvolvimento de cada criança.

Portanto, incluir o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas na educação infantil é essencial para garantir um ambiente de aprendizagem significativo, prazeroso e efetivo. A valorização do lúdico não significa ausência de intencionalidade, mas sim a compreensão de que o aprendizado acontece de forma mais potente quando a criança está envolvida, motivada e emocionalmente segura.

Assim, o brincar deve ser reconhecido como um direito da infância e uma estratégia pedagógica indispensável ao desenvolvimento integral das crianças nos seus primeiros anos de vida.

O PAPEL DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL

A linguagem ocupa uma posição central no desenvolvimento da criança, não apenas como ferramenta de comunicação, mas também como instrumento de pensamento e construção do conhecimento.

Para Vygotsky (1991), a linguagem é o principal mediador entre o sujeito e a cultura, sendo responsável por transformar as experiências sociais em processos psicológicos internos. A fala egocêntrica, por exemplo, é um fenômeno transitório no qual a criança organiza suas ações com o auxílio da linguagem, antecipando o desenvolvimento da linguagem interiorizada.

Piaget, por sua vez, reconhece a importância da linguagem, embora a veja como uma consequência do desenvolvimento cognitivo. Em sua perspectiva, o pensamento antecede a linguagem, que emerge à medida que a criança desenvolve estruturas mentais mais complexas. Assim, durante o estágio pré-operacional, a linguagem evolui paralelamente ao pensamento simbólico, permitindo que a criança nomeie objetos, descreva ações e participe de atividades sociais com maior autonomia (PIAGET, 1976).

Contrariando a visão de que a fala egocêntrica seria um sinal de imaturidade, Vygotsky argumenta que ela representa um estágio essencial para o desenvolvimento do pensamento verbal.

A partir do momento em que a criança internaliza a linguagem, ela passa a utilizá-la de forma mais eficaz para resolver problemas, planejar ações e autorregular seu comportamento, aspectos fundamentais para o desempenho escolar e social.

O papel do educador, nesse sentido, é essencial para criar ambientes nos quais a linguagem seja amplamente estimulada. Situações de conversa, narração de histórias, rodas de leitura e brincadeiras simbólicas são oportunidades ricas para o desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Segundo Oliveira (2014), é por meio da interação verbal que a criança amplia seu vocabulário, adquire novos significados e constrói compreensões mais sofisticadas sobre o mundo ao seu redor.

Além do aspecto verbal, é importante reconhecer outras formas de linguagem presentes na infância, como o desenho, o gesto, a música e a expressão corporal. Todas essas formas comunicativas são fundamentais para que a criança se expresse de maneira completa, especialmente nos primeiros anos de vida, quando o domínio da linguagem oral ainda está em construção.

Nos contextos de creche e pré-escola, a linguagem deve ser intencionalmente trabalhada como um eixo estruturante do currículo. Planejar atividades que envolvam escuta, fala,

leitura e escrita de forma integrada e significativa contribui para que a criança desenvolva competências comunicativas em múltiplas dimensões. Além disso, a escuta ativa do professor é indispensável para que a criança sinta-se reconhecida e validada em suas formas de expressão.

> Portanto, compreender o papel da linguagem sob uma perspectiva histórico-cultural e construtivista amplia as possibilidades de intervenção pedagógica, permitindo que o educador atue como mediador qualificado no processo de desenvolvimento integral da criança. Como reforça Vygotsky (1991), "o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento processos de desenvolvimento que, de outro modo, não ocorreriam".

A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO AFETIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O vínculo afetivo é um dos pilares da educação na primeira infância. Segundo Bowlby (1989), a qualidade do apego estabelecido entre a criança e seus cuidadores influencia diretamente o desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Crianças que se sentem seguras e acolhidas tendem a explorar melhor o ambiente, estabelecer interações mais saudáveis e enfrentar desafios com maior confiança.

A relação afetiva entre professor e aluno é, portanto, muito mais do que um aspecto secundário da prática pedagógica — ela é a base sobre a qual se constrói todo o processo de aprendizagem. O educador que acolhe, escuta e respeita a criança em sua singularidade promove um ambiente emocionalmente seguro, o que favorece o engajamento e a curiosidade natural dos pequenos.

Vygotsky também reconhece a importância da afetividade no desenvolvimento. Para ele, o desenvolvimento não é apenas um processo racional, mas envolve também dimensões emocionais que devem ser consideradas no planejamento educacional.

A afetividade é, em sua concepção, uma força propulsora da motivação e da aprendizagem, sendo indissociável do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na perspectiva de Piaget, embora a emoção não ocupe o centro da teoria, ele reconhece sua influência sobre os esquemas de assimilação e acomodação. Emoções positivas ampliam o campo de ação da criança, favorecendo a experimentação e a reorganização dos esquemas mentais.

Já emoções negativas, como medo ou insegurança, podem limitar o desenvolvimento por inibir a interação com o meio. A afetividade também está presente nas rotinas escolares, nos momentos de cuidado, alimentação, descanso e higiene. Tais momentos são oportunidades ímpares de estabelecer uma relação de confiança e respeito com a criança.

De acordo com Lima (2018), a rotina deve ser vista como um espaço educativo, onde o vínculo e a comunicação contribuem para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais.

O trabalho com a afetividade na educação infantil requer intencionalidade. É necessário que os professores estejam atentos ao clima emocional da sala, ao modo como se dirigem às crianças, à escuta ativa, ao olhar atento e à valorização das pequenas conquistas.

O reconhecimento das emoções, por meio de atividades que envolvam dramatizações, livros ilustrados e conversas mediadas, também é uma estratégia eficaz. Investir no fortalecimento do vínculo entre educadores e crianças não apenas favorece o desenvolvimento, como também reduz comportamentos desafiadores e promove uma convivência mais harmoniosa.

Como afirma Ginzburg (2007), “a presença de adultos emocionalmente disponíveis é um dos fatores mais determinantes para o bem-estar e o sucesso da criança”.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BASEADAS NA OBSERVAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO

A observação é uma ferramenta pedagógica essencial para compreender o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões. Observar vai além de registrar comportamentos: trata-se de acompanhar os processos de aprendizagem, reconhecer avanços, dificuldades e interesses, e planejar intervenções adequadas.

Segundo Almeida (2010), a prática da observação permite ao educador intervir com maior precisão e sensibilidade. No cotidiano da educação infantil, a observação deve ser contínua, sistemática e intencional.

Ela pode ocorrer em momentos espontâneos de brincadeira, nas interações com os colegas ou durante atividades dirigidas. O olhar atento do educador permite identificar pistas sobre o estágio de desenvolvimento da criança e adaptar as propostas pedagógicas às suas reais necessidades.

A documentação pedagógica é uma extensão da observação. Trata-se do registro das experiências das crianças por meio de textos, fotografias, desenhos e vídeos, organizados de forma reflexiva para tornar visível o processo de aprendizagem.

Essa prática, inspirada nas abordagens italianas como a de Reggio Emilia, valoriza a escuta e a participação da criança, além de promover o envolvimento das famílias no cotidiano escolar.

Ao documentar as atividades das crianças, o professor não apenas registra o que foi feito, mas também analisa os significados, os desafios superados e as possibilidades de aprofundamento. Como afirma Oliveira (2014), "a documentação permite ao educador perceber a complexidade do pensamento infantil e planejar experiências que realmente dialoguem com o universo da criança".

A prática da observação e da documentação também contribui para o trabalho colaborativo entre professores, que podem compartilhar reflexões e estratégias, promovendo uma formação continuada dentro da própria instituição. Além disso, serve como ferramenta de avaliação formativa, orientando o planejamento e possibilitando o acompanhamento dos processos de aprendizagem de forma ética e respeitosa.

É importante destacar que observar e documentar não significa controlar ou rotular a criança, mas sim criar condições para que ela se desenvolva em sua plenitude. A escuta atenta e o respeito à individualidade são princípios que devem nortear essas práticas.

Assim, a observação e a documentação tornam-se práticas pedagógicas imprescindíveis para promover uma educação infantil que respeite o tempo, o ritmo e a história de cada criança, favorecendo o desenvolvimento integral em um ambiente de acolhimento, escuta e intencionalidade educativa.

A Formação Docente e a Qualificação do Trabalho Pedagógico na Primeira Infância

A qualidade da educação infantil está intrinsecamente ligada à formação e à atuação dos professores que trabalham com crianças pequenas. A formação docente não se resume à obtenção de um diploma, mas envolve um processo contínuo de desenvolvimento profissional, reflexão crítica e atualização pedagógica.

De acordo com Lima (2018), "um professor bem formado é capaz de compreender as especificidades da infância e de promover práticas educativas coerentes com as necessidades e potencialidades das crianças".

Trabalhar com crianças de 0 a 5 anos exige um repertório amplo de saberes teóricos, práticos e éticos. O professor da educação infantil deve dominar os fundamentos do desenvolvimento infantil, conhecer as teorias pedagógicas que embasam sua atuação e ser sensível às dimensões afetivas e culturais envolvidas no processo educativo. Conforme aponta Almeida (2010), "a prática educativa na primeira infância requer sensibilidade, escuta ativa e um olhar atento ao cotidiano da criança".

A formação inicial precisa contemplar disciplinas que abordem o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças, com base em autores clássicos como Piaget e Vygotsky, mas também deve incluir metodologias ativas, práticas de observação

e vivências em contextos reais de creche e pré-escola. A integração entre teoria e prática é fundamental para preparar o futuro educador para os desafios do cotidiano escolar.

No entanto, a formação continuada também é indispensável. O professor precisa ter oportunidades permanentes de estudo, reflexão e troca de experiências com colegas e especialistas. Segundo Oliveira (2014), "a formação docente é um processo contínuo, que se dá no exercício da profissão e na articulação entre a prática e a teoria".

Esse processo envolve tanto momentos de capacitação formal quanto espaços coletivos de construção do conhecimento, como reuniões pedagógicas, grupos de estudo e projetos institucionais.

A pesquisa e a prática reflexiva devem estar presentes no cotidiano do professor. Observar as crianças, refletir sobre as propostas realizadas, analisar os registros e ajustar o planejamento são ações que qualificam o trabalho pedagógico. O educador que se apropria de conhecimentos científicos e os traduz em ações intencionais e contextualizadas torna-se um agente de transformação.

Além disso, a atuação do educador infantil está diretamente relacionada ao reconhecimento e valorização de sua profissão. Muitos professores enfrentam condições precárias de trabalho, baixa remuneração e falta de apoio institucional. Esses fatores comprometem a qualidade da educação oferecida às crianças. Como destaca Ginsburg (2007), "para que as crianças tenham acesso a experiências significativas na educação infantil, é fundamental que seus educadores sejam respeitados, bem formados e valorizados socialmente".

A afetividade, a escuta sensível e o acolhimento das individualidades são competências fundamentais que devem ser desenvolvidas ao longo da trajetória docente. O professor da educação infantil precisa reconhecer-se como sujeito ético, político e cultural, comprometido com a defesa dos direitos das crianças e com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O trabalho com a primeira infância exige ainda um olhar interdisciplinar. O professor deve dialogar com áreas como a Psicologia, a Sociologia, a Neurociência e a Saúde, para compreender melhor os múltiplos fatores que influenciam o desenvolvimento infantil. A articulação entre diferentes saberes contribui para uma prática pedagógica mais rica e fundamentada.

Outro aspecto essencial é a parceria com as famílias. O professor deve estabelecer uma relação de confiança e colaboração com os responsáveis pelas crianças, reconhecendo-os como sujeitos importantes no processo educativo. Essa parceria fortalece os vínculos afetivos e amplia as possibilidades de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância da intencionalidade pedagógica na educação infantil, colocando o professor como mediador de experiências significativas, interações e brincadeiras. Para tanto, é necessário que os profissionais estejam preparados para planejar, observar, avaliar e adaptar suas práticas constantemente, com base nas características do grupo e nas necessidades individuais.

Portanto, a formação docente é um dos eixos centrais para garantir uma educação infantil de qualidade. Investir na qualificação dos educadores é investir no desenvolvimento pleno das crianças, em sua formação como sujeitos autônomos, criativos e críticos. Conforme aponta Berk (2013), "a sensibilidade e a competência do adulto são determinantes na criação de ambientes que promovem o bem-estar e o aprendizado na primeira infância".

Conclui-se que o aprimoramento da formação e das condições de trabalho dos professores deve ser uma prioridade nas políticas públicas educacionais. A valorização do profissional da educação infantil é um compromisso com o presente e o futuro das crianças e da sociedade como um todo.

A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE EDUCATIVO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O ambiente educativo exerce uma influência significativa sobre o desenvolvimento integral da criança, especialmente nos primeiros anos de vida. Um espaço físico e simbólico planejado com intencionalidade pedagógica pode ampliar as oportunidades de aprendizagem, favorecendo a exploração, a autonomia e as interações sociais.

De acordo com Berk (2013), "crianças pequenas aprendem melhor em ambientes ricos em estímulos e em segurança emocional, que promovam a descoberta e a participação ativa".

A organização do espaço, a disposição dos materiais e a estética do ambiente contribuem para o envolvimento da criança nas atividades e reforçam a relação entre o aprender e o sentir-se acolhido.

Salas de aula que oferecem cantos temáticos, brinquedos acessíveis, materiais diversificados e elementos da natureza promovem uma aprendizagem mais significativa. Como destaca Almeida (2010), "o ambiente educativo deve ser visto como um terceiro educador, capaz de provocar, inspirar e apoiar o desenvolvimento infantil".

Vygotsky (1991) ressalta que a aprendizagem acontece nas interações, e o ambiente escolar precisa ser pensado para facilitar essas trocas entre as crianças e entre estas e os adultos.

Ambientes que favorecem o diálogo, a cooperação, o brincar livre e dirigido, além da escuta e expressão das emoções, são essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, o papel do educador é o de organizador de experiências e facilitador do contato da criança com a cultura.

Além do espaço físico, o clima afetivo da instituição influencia diretamente a forma como a criança se relaciona com o conhecimento. Um ambiente acolhedor, onde a criança se sinta segura, ouvida e respeitada, fortalece sua autoestima e seu desejo de aprender. Para Ginzburg (2007), "o bem-estar emocional da criança está intimamente ligado à qualidade do ambiente em que ela vive e aprende diariamente".

Outro aspecto importante é a previsibilidade da rotina, que ajuda a criança a compreender a estrutura do tempo e a sentir-se segura nas transições entre atividades. Rotinas bem planejadas, que combinam momentos de atividade intensa e de descanso, favorecem a autorregulação e o senso de pertencimento. Como aponta Oliveira (2014), "a previsibilidade contribui para a estabilidade emocional, elemento essencial para o desenvolvimento saudável".

A escuta das crianças no planejamento do ambiente também deve ser considerada. Permitir que expressem suas preferências, escolham materiais ou reorganizem espaços favorece o protagonismo infantil e o respeito às suas subjetividades.

Esse tipo de participação ativa ajuda a construir ambientes mais democráticos e adequados às necessidades reais das crianças. Em instituições que valorizam o ambiente como recurso pedagógico, é possível observar maior engajamento das crianças nas atividades, maior cooperação entre os pares e desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas de forma integrada. A atenção ao ambiente precisa ser constante, com observação dos usos e reorganizações que respondam à evolução do grupo.

Por fim, é necessário que a equipe pedagógica reflita continuamente sobre como o ambiente pode potencializar as aprendizagens e incluir todas as crianças, considerando suas diferentes culturas, habilidades e estilos de aprendizagem.

Ambientes educativos inclusivos devem ser acessíveis, diversificados e construídos com base no respeito à singularidade de cada criança.

Dessa forma, o ambiente não deve ser apenas o pano de fundo das ações pedagógicas, mas um elemento vivo e interativo do processo educativo. Quando bem planejado, ele contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social, constituindo-se como parte fundamental da prática pedagógica na educação infantil.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa possui caráter bibliográfico, de abordagem qualitativa, com enfoque descritivo e exploratório. Os principais aportes teórico-metodológicos são Piaget (1976), Vygotsky (1991) e Berk (2013), cujas obras abordam aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, socioemocional e às interações sociais no contexto da primeira infância.

A investigação teve como base a análise de textos clássicos, artigos científicos e publicações recentes que contribuíram para a compreensão das fases do desenvolvimento entre 0 e 5 anos e suas implicações na prática pedagógica.

A seleção dos materiais foi realizada a partir de critérios de relevância teórica, atualidade e aplicabilidade prática. Buscou-se contemplar diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento infantil, incluindo autores contemporâneos que propõem uma abordagem multidimensional e contextualizada da infância.

A análise cuidadosa dessas obras permitiu identificar marcos importantes das etapas de crescimento e aprendizagem das crianças, bem como estratégias de intervenção pedagógica que valorizam o potencial de cada fase, respeitando os ritmos individuais e as especificidades socioculturais de cada contexto educativo.

Além disso, foram considerados documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta as práticas pedagógicas voltadas à educação infantil no Brasil. A inclusão desses referenciais normativos possibilitou estabelecer conexões entre os fundamentos teóricos e as diretrizes legais que norteiam a atuação dos profissionais da área.

Com isso, a pesquisa buscou não apenas interpretar o desenvolvimento infantil sob uma perspectiva acadêmica, mas também propor aplicações concretas e coerentes com as políticas educacionais vigentes.

Por fim, os dados coletados foram organizados de forma temática, permitindo uma leitura estruturada e compreensiva dos principais conceitos abordados pelas teorias de Piaget, Vygotsky e demais autores.

A sistematização das ideias possibilitou a construção de uma análise crítica, integrando teoria e prática para subsidiar a atuação docente na primeira infância. Dessa maneira, o estudo visa oferecer subsídios teóricos sólidos para uma prática pedagógica intencional, sensível e transformadora no contexto da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão das fases do desenvolvimento infantil é essencial para uma educação infantil de qualidade, pois permite que educadores e cuidadores reconheçam as necessidades, potencialidades e limites das crianças em cada etapa.

As teorias de Piaget e Vygotsky oferecem perspectivas complementares que embasam práticas educativas eficazes: enquanto Piaget destaca os estágios do desenvolvimento cognitivo como um processo interno e progressivo, Vygotsky enfatiza a mediação social e a importância das interações culturais no aprendizado.

Ambas as abordagens reforçam a ideia de que a criança é um sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento, o que exige um olhar atento e intencional por parte dos profissionais da educação.

Como proposta de intervenção, recomenda-se a elaboração de planejamentos pedagógicos que considerem simultaneamente o estágio cognitivo da criança e suas interações sociais.

Tais planejamentos devem ser flexíveis, significativos e contextualizados, respeitando os ritmos individuais e promovendo ambientes estimulantes, afetivos e inclusivos. Além disso, o investimento na formação continuada dos educadores e no fortalecimento da parceria com as famílias são estratégias fundamentais para garantir uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral da criança nos seus primeiros anos de vida.

É também fundamental que a escola reconheça o brincar como um eixo estruturante da aprendizagem infantil, compreendendo que as brincadeiras não apenas entretêm, mas educam, constroem conhecimento, fortalecem vínculos e desenvolvem competências cognitivas e socioemocionais.

O brincar mediado por um educador sensível e qualificado contribui para que a criança avance em sua zona de desenvolvimento proximal, tal como propõe Vygotsky, além de favorecer a assimilação de experiências vividas, conforme Piaget.

Por fim, destaca-se a importância da valorização social do educador infantil. Promover melhores condições de trabalho, oferecer formação continuada e reconhecer a relevância dessa etapa da educação básica são medidas essenciais para transformar a realidade da educação infantil no Brasil.

Ao fortalecer o papel do educador, amplia-se também a capacidade de oferecer às crianças experiências de aprendizagem significativas, que respeitem sua infância, promovam sua autonomia e assegurem um desenvolvimento integral e humanizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. H. **Educação Infantil: Fundamentos e Práticas.** São Paulo: Editora ABC, 2010.

BERK, L. E. **Desenvolvimento Infantil**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

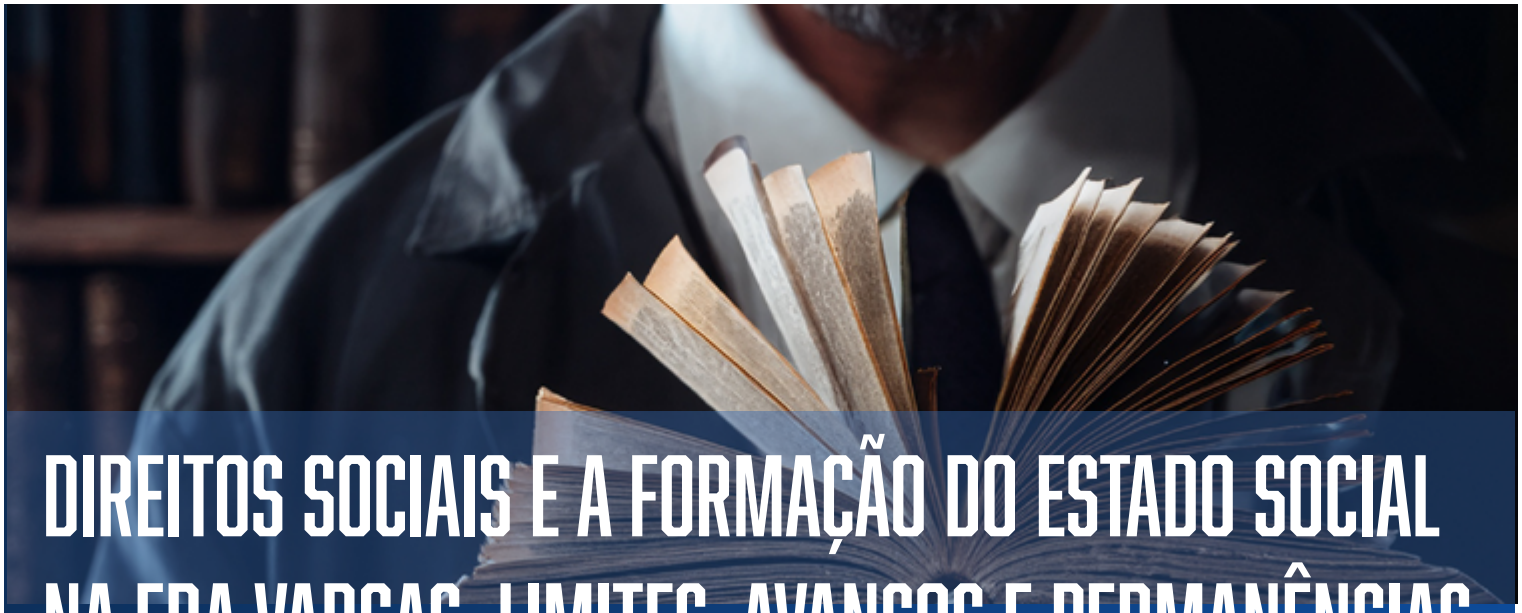
GINSBURG, K. R. **The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds**. Pediatrics, v. 119, n. 1, 2007.

LIMA, A. M. **Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.** Rio de Janeiro: Editora Nova, 2018.

OLIVEIRA, C. R. **A Linguagem e o Desenvolvimento Infantil.** Belo Horizonte: Editora Educação, 2014.

PIAGET, J. **A Psicologia da Criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores na Criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.



DIREITOS SOCIAIS E A FORMAÇÃO DO ESTADO SOCIAL NA ERA VARGAS: LIMITES, AVANÇOS E PERMANÊNCIAS

MANOEL MARQUES DE JESUS FILHO

Graduada em Direito pela Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina (2010); especialista em Direito Penal e Processo Penal pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2012) e especialista em Direito Público pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2015); advogado criminalista e servidor aposentado do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este trabalho tem como tema a formação do Estado social brasileiro durante a Era Vargas (1930–1945), período marcado por profundas transformações institucionais que moldaram o papel do Estado na regulação das relações sociais e na promoção de direitos. A pesquisa justifica-se pela relevância histórica e política desse período, que estabeleceu as bases do modelo de proteção social vigente no Brasil, com impactos que ainda se fazem sentir nas estruturas de cidadania e nas políticas públicas atuais. O objetivo principal foi analisar como o projeto político varguista estruturou um modelo de Estado social com fortes traços autoritários e seletivos, por meio da criação de leis trabalhistas, institutos previdenciários e do controle sindical. Foram também objetivos específicos examinar os limites da cidadania implantada nesse contexto e as contradições entre inclusão institucional e exclusão social. A metodologia adotada baseou-se em revisão bibliográfica, com aporte em obras da historiografia e das ciências sociais brasileiras, além de análise de fontes primárias como a Constituição de 1934 e a CLT. Os resultados apontam que, embora o período tenha representado um avanço na institucionalização dos direitos sociais, o modelo foi excludente, hierarquizado e condicionado à lealdade política. Conclui-se que o Estado social implantado por Vargas criou um padrão de cidadania regulada, cujas marcas estruturais ainda influenciam a dinâmica da proteção social brasileira contemporânea.

Palavras-chave: Estado social; Era Vargas; Direitos Sociais; Cidadania Regulada; Política Social.

INTRODUÇÃO

O processo de consolidação dos direitos sociais no Brasil ganhou centralidade na primeira metade do século XX, sobretudo durante a Era Vargas. Esse período histórico foi decisivo para o início da estruturação de um modelo de Estado voltado à proteção social, que resultou na criação de leis trabalhistas, sindicatos controlados pelo Estado e políticas públicas voltadas à industrialização e à urbanização[1].

A ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, marcou uma ruptura com o liberalismo agrário da Primeira República e instaurou uma nova lógica de governança, fundamentada na centralização política e no protagonismo estatal no processo de modernização do país[2]. Foi nesse contexto que começaram a emergir mecanismos jurídicos e institucionais que introduziram a noção de cidadania social, ainda que limitada, no Brasil[3].

Durante os anos 1930 e, especialmente, no Estado Novo (1937-1945), o governo Vargas implementou um conjunto de medidas que visavam regulamentar as relações de trabalho, fomentar o crescimento econômico e integrar as classes trabalhadoras ao projeto nacional desenvolvimentista[4]. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), promulgada em 1943, é um marco desse processo, sintetizando o papel paternalista do Estado frente aos trabalhadores urbanos[5].

Além das reformas trabalhistas, o período varguista foi caracterizado pela criação de instituições voltadas à previdência e ao amparo social, como os Institutos de Aposentadoria e Pensões (IAPs). Essas iniciativas refletem um modelo de Estado social corporativo, inspirado em experiências europeias, adaptado à realidade brasileira[6].

Entretanto, a expansão dos direitos sociais não foi universal. Os trabalhadores rurais, por exemplo, permaneceram à margem das políticas públicas por décadas, revelando as contradições de um Estado que, embora propagandeava a inclusão, mantinha a exclusão de grandes parcelas da população[7]. O reconhecimento parcial dos direitos sociais também evidencia o caráter estratégico da concessão desses direitos, muitas vezes utilizados como instrumentos de controle político[8].

Dessa forma, a Era Vargas pode ser compreendida como um período ambíguo: por um lado, fundacional para o surgimento do Estado social brasileiro; por outro, marcado por autoritarismo, clientelismo e seletividade nas políticas de inclusão[9]. A compreensão desses aspectos é fundamental para refletir sobre os limites e potencialidades do modelo de proteção social implantado no Brasil.

Analisar esse período histórico permite compreender as raízes das atuais estruturas de seguridade social e suas implicações para os desafios contemporâneos da cidadania no país[10].

1 FAUSTO, Boris. História do Brasil. 13. ed. São Paulo: Edusp, 2013.
2 FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Brasil republicano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 2.
3 CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
4 DRAIBE, Sônia Miriam. Rumo ao Estado de Bem-Estar?. In: DRAIBE, Sônia; HENRIQUES, Ricardo. Democracia, crise e reforma. Rio de Janeiro: Ipea, 1999. p. 133–158.
5 SKIDMORE, Thomas E. Brasil: de Getúlio a Castelo (1930–1964). 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
6 VIEIRA, Liszt. Direitos sociais e democracia. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.
7 DRAIBE, Sônia Miriam. Rumo ao Estado de Bem-Estar?. In: DRAIBE, Sônia; HENRIQUES, Ricardo. Democracia, crise e reforma. Rio de Janeiro: Ipea, 1999. p. 133–158.
8 CAMPOS, Pedro Henrique Pedreira. Estranhas catedrais. Rio de Janeiro: Eduff, 2014.
9 DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. Uma breve história do Brasil. São Paulo: Planeta, 2017.
10 NUNES, Edson de Oliveira. A gramática política do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

O problema que se coloca, portanto, é: de que modo o projeto varguista de organização do Estado e de estruturação dos direitos sociais contribuiu para a formação do Estado social no Brasil, e quais os limites dessa proposta em relação à universalização da cidadania?

A escolha desse tema justifica-se, inicialmente, pela importância histórica da Era Vargas para a constituição de uma cultura política centrada no papel interventor do Estado na vida social e econômica do país[11]. A análise desse período contribui para o entendimento das origens das políticas públicas brasileiras e dos modelos de regulação do trabalho e proteção social.

Além disso, compreender os limites do Estado social implantado nos anos 1930 e 1940 ajuda a identificar permanências e rupturas nas formas contemporâneas de gestão da cidadania e dos direitos sociais no Brasil. A seletividade na concessão de direitos, iniciada no período varguista, ainda encontra ecos no cenário atual, em que o acesso às políticas públicas permanece desigual[12].

Outro fator relevante é o impacto que esse modelo teve na estruturação do sistema político brasileiro, em que o clientelismo e o corporativismo moldaram as relações entre Estado e sociedade. Tais traços persistem como desafios à consolidação de uma democracia social plena.

O tema também é pertinente por permitir um diálogo entre o passado e o presente, mostrando como decisões políticas e institucionais de décadas atrás continuam influenciando a configuração do Estado brasileiro e os debates sobre justiça social.

Por fim, a abordagem histórica dos direitos sociais permite lançar luz sobre os processos de construção da cidadania no Brasil, destacando tanto os avanços quanto os obstáculos que marcaram essa trajetória.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a implantação do Estado social durante a Era Vargas, destacando os mecanismos utilizados para a criação e regulamentação dos direitos sociais.

Como objetivos específicos, pretende-se:

1) examinar o contexto político e econômico da década de 1930;

2) identificar as principais políticas públicas implementadas pelo governo Vargas no campo social e trabalhista;

3) discutir os limites e as contradições dessas políticas à luz da cidadania e da inclusão social.

A metodologia adotada baseia-se em revisão bibliográfica, utilizando obras clássicas e contemporâneas da historiografia e das ciências sociais brasileiras. Serão analisadas fontes primárias, como a Constituição de 1934 e documentos legais da época, bem como interpretações de autores que estudaram a Era Vargas sob diferentes perspectivas.

O trabalho adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, buscando compreender os significados políticos e sociais das transformações ocorridas no período analisado. A partir disso, espera-se contribuir para o debate sobre os fundamentos do Estado social brasileiro e seus desdobramentos históricos.

11 VIEIRA, Liszt. Direitos sociais e democracia. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.
12 BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.

DIREITOS SOCIAIS E A FORMAÇÃO DO ESTADO

SOCIAL NA ERA VARGAS: LIMITES, AVANÇOS E PERMANÊNCIAS

A formação do Estado social no Brasil não ocorreu por ruptura abrupta com o liberalismo clássico, mas por uma reconfiguração gradual que encontrou na Era Vargas um ponto de inflexão.

A partir de 1930, Getúlio Vargas inaugurou um novo paradigma político-econômico baseado na centralização do poder, na industrialização e na institucionalização de direitos sociais para os trabalhadores urbanos.

Essa conjuntura marca o início da formação de um Estado interventor, que assume responsabilidades na regulação do trabalho e no fornecimento de garantias mínimas de bem-estar, ainda que de forma restrita e estratégica[1].

A centralidade do Estado como agente estruturador das relações sociais é uma das marcas do período varguista. Conforme Fausto, o Estado Novo representou um momento de aprofundamento do autoritarismo com uma forte ênfase na tecnocracia e na propaganda política, elementos que serviram para legitimar as ações sociais do governo[2].

A política de massas foi articulada à criação de um arcabouço institucional de proteção social, como o Ministério do Trabalho e a CLT, que buscavam disciplinar e incorporar os trabalhadores urbanos à ordem nacional desenvolvimentista[3].

Sob a ótica de José Murilo de Carvalho, o processo de construção da cidadania brasileira no século XX foi caracterizado por uma inversão da ordem clássica liberal: no Brasil, os direitos sociais antecederam os direitos civis e políticos[4].

Na Era Vargas, essa inversão se manifesta na concessão de direitos por meio de mecanismos de controle e regulação, e não por meio de lutas amplamente democráticas. O cidadão-trabalhador era protegido pelo Estado, mas também submisso a ele.

A Constituição de 1934 marcou uma mudança no ordenamento jurídico brasileiro, ao introduzir o princípio da função social da propriedade e ao reconhecer direitos sociais básicos, como jornada de trabalho limitada, salário mínimo e direito à previdência[5].

Esses dispositivos foram ampliados em 1943, com a criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que reuniu as principais normas sobre relações trabalhistas e sindicalismo, consolidando o modelo corporativista adotado pelo Estado Novo[6].

Sônia Draibe argumenta que o modelo de Estado social brasileiro seguiu uma lógica corporativista-conservadora, na qual os direitos eram regulados pelo Estado, mas concedidos de forma seletiva[7]. O acesso a esses direitos dependia da integração ao sistema formal de trabalho urbano e da vinculação aos institutos previdenciários criados pelo governo. Assim, o modelo não era universal, mas regulado e hierarquizado, reproduzindo desigualdades sociais e regionais históricas.

Do ponto de vista teórico, este trabalho adota como base analítica a concepção de Estado social proposta por Esping-Andersen, em especial sua tipologia de regimes de bem-estar.

Ao adaptarmos essa teoria à realidade brasileira, observa-se que o país se aproxima do modelo corporativo-conservador, caracterizado por benefícios vinculados à inserção no mercado formal de trabalho e à estratificação social[8]. No entanto, no Brasil, esse modelo assume traços autoritários e clientelistas, próprios de sua formação histórica.

1 FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Brasil republicano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 2.
2 BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.
3 FAUSTO, Boris. História do Brasil. 13. ed. São Paulo: Edusp, 2013.
4 NUNES, Edson de Oliveira. A gramática política do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
5 VIEIRA, Liszt. Direitos sociais e democracia. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.
6 DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. Uma breve história do Brasil. São Paulo: Planeta, 2017.
7 SKIDMORE, Thomas E. Brasil: de Getúlio a Castelo (1930–1964). 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
8 ESPING-ANDERSEN, Gøsta. The Three Worlds of Welfare Capitalism. Princeton: Princeton University Press, 1990.

Octavio Ianni ressalta que o Estado brasileiro utilizou o planejamento econômico e a política social como instrumentos de modernização e controle social9. A expansão da infraestrutura e da indústria nacional foi acompanhada da criação de redes de proteção social voltadas à reprodução da força de trabalho urbana. Nesse sentido, a política social não era apenas compensatória, mas integrava um projeto nacional de desenvolvimento liderado pelo Estado.

Thomas Skidmore enfatiza que o controle sindical exercido pelo governo Vargas era parte essencial do pacto corporativo. A legalização dos sindicatos estava condicionada à sua submissão ao Ministério do Trabalho, o que enfraquecia sua autonomia e transformava-os em braços do Estado[10]. Essa estratégia permitia ao regime monitorar as demandas dos trabalhadores e evitar conflitos abertos, ao mesmo tempo em que cooptava lideranças sindicais.

A teoria do clientelismo político, como descrita por Edson Nunes, é fundamental para entender os limites da universalização dos direitos sociais no Brasil. Em vez de um sistema de cidadania universal, o país desenvolveu uma gramática política baseada em favores e lealdades pessoais, muitas vezes intermediadas por políticos locais. Isso dificultou a construção de uma estrutura impessoal de políticas públicas e manteve amplas parcelas da população fora do alcance do Estado social.

Liszt Vieira, ao discutir os direitos sociais e o Estado de Direito, ressalta que os avanços conquistados na Era Vargas foram também frutos das lutas sociais e da pressão das classes trabalhadoras, ainda que mediadas por um regime autoritário11. Essa tensão entre concessão e reivindicação marca a trajetória dos direitos sociais no Brasil, onde o Estado atua como promotor e, simultaneamente, como limitador da cidadania.

A perspectiva de Mary Del Priore complementa esse panorama ao mostrar como a memória histórica sobre o período varguista foi construída em torno da figura do "pai dos pobres".

A construção simbólica do Estado como benfeitor reforçava a dependência dos cidadãos em relação ao governo e dificultava o desenvolvimento de uma cultura política crítica e participativa[12]. Isso ajudou a perpetuar uma lógica paternalista no trato com os direitos sociais.

A estrutura do Estado social brasileiro criada durante a Era Vargas teve como base instituições previdenciárias fragmentadas, os Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs), vinculados a categorias profissionais específicas.

Essa segmentação resultava em desigualdades no acesso e na qualidade dos serviços prestados. Trabalhadores rurais, informais e desempregados ficavam completamente excluídos do sistema de proteção social estatal[13].

Pedro Campos, ao estudar o papel das empreiteiras na ditadura militar, revela a continuidade do modelo varguista de aliança entre Estado e capital privado. Embora focado em outro período, seu trabalho ajuda a entender como o modelo de Estado social implantado nos anos 1930 moldou as relações entre poder público e iniciativa privada em décadas subsequentes, revelando a permanência de estruturas corporativistas14.

Outro ponto importante na fundamentação teórica deste estudo é a compreensão das políticas públicas como instrumentos de poder. O Estado não age de forma neutra ao implementar políticas sociais; ele prioriza setores, define beneficiários e estabelece critérios de acesso. Assim, as políticas sociais da Era Vargas, embora tenham representado um avanço institucional, também reforçaram assimetrias históricas de classe, gênero e território.

9 CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
10 FAUSTO, Boris. História do Brasil. 13. ed. São Paulo: Edusp, 2013.
11 VIEIRA, Liszt. Direitos sociais e democracia. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.
12 FAUSTO, Boris. História do Brasil. 13. ed. São Paulo: Edusp, 2013.
13 BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.
14 CAMPOS, Pedro Henrique Pedreira. Estranhas catedrais. Rio de Janeiro: Eduff, 2014.

A literatura crítica sobre a cidadania no Brasil destaca a coexistência entre avanços legais e déficits estruturais. Os direitos garantidos formalmente muitas vezes não se traduzem em acesso real e efetivo. Essa dissociação entre norma e prática é um traço persistente da experiência brasileira, e tem raízes em períodos como o Estado Novo, em que a legislação avançava, mas a implementação era seletiva[15].

O conceito de cidadania regulada, desenvolvido por autores como Dagnino e Santos, é relevante para compreender o caráter restritivo da política social varguista. A cidadania não era um direito universal, mas um conjunto de benefícios concedidos mediante critérios estatais e vínculos corporativos. Isso criava diferentes categorias de cidadãos e fortalecia a lógica da dependência estatal.

Apesar de seus limites, o modelo implantado por Vargas inaugurou a tradição do Estado como garantidor de mínimos sociais. Essa herança foi retomada, com transformações, nas décadas seguintes, inclusive durante a redemocratização e a Constituição de 1988. Compreender as origens desse modelo permite refletir sobre suas possibilidades de reformulação em contextos democráticos[16].

O aparato institucional criado durante a Era Vargas serviu de base para a consolidação posterior da seguridade social. Contudo, ele também estabeleceu um padrão de inclusão excludente, onde apenas os trabalhadores formais gozavam de proteção. Essa lógica foi mantida mesmo após o fim do regime varguista, reforçando desigualdades históricas e estruturais[17].

A análise do período varguista também permite compreender como os direitos sociais podem ser instrumentalizados politicamente. No Brasil, sua concessão esteve frequentemente associada à manutenção do poder, e não a um projeto efetivo de democratização social. A história da política social brasileira, nesse sentido, é também a história de suas ambivalências e disputas[18].

Este estudo fundamenta-se na premissa de que os direitos sociais não são apenas produtos de decisões estatais, mas também de disputas sociais, contextos históricos e arranjos institucionais. A Era Vargas representa um momento crucial dessas disputas, em que se consolidaram estruturas que ainda influenciam os rumos da política social no Brasil contemporâneo.

A Formação do Estado Social na Era Vargas

A consolidação do Estado social no Brasil, ainda que marcada por ambiguidades e limitações, teve seu ponto de partida estruturante durante o governo de Getúlio Vargas, especialmente entre os anos de 1930 e 1945. Esse período é caracterizado pela intensificação da presença do Estado nas esferas econômicas e sociais, rompendo com o modelo liberal da Primeira República e estabelecendo as bases de uma política de bem-estar voltada principalmente aos trabalhadores urbanos formalizados[19].

O projeto varguista combinava elementos do nacional-desenvolvimentismo com práticas autoritárias, dando origem a um Estado forte, centralizador e interventor, que assumia o papel de mediador dos conflitos sociais e de promotor do progresso econômico.

Nesse contexto, os direitos sociais passaram a ser concebidos como instrumentos de coesão e controle social, integrando os trabalhadores ao projeto de modernização em curso20. A cidadania, nesse arranjo, não era plena nem universal; ao contrário, estava condicionada à inserção em categorias profissionais reconhecidas pelo Estado.

15 IANNI, Octavio. Estado e planejamento econômico no Brasil. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.
16 DRAIBE, Sônia Miriam. Rumo ao Estado de Bem-Estar?. In: DRAIBE, Sônia; HENRIQUES, Ricardo. Democracia, crise e reforma. Rio de Janeiro: Ipea, 1999. p. 133–158.
17 DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. Uma breve história do Brasil. São Paulo: Planeta, 2017.
18 VIEIRA, Liszt. Direitos sociais e democracia. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.
19 CAMPOS, Pedro Henrique Pedreira. Estranhas catedrais. Rio de Janeiro: Eduff, 2014.
20 ESPING-ANDERSEN, Gøsta. The Three Worlds of Welfare Capitalism. Princeton: Princeton University Press, 1990.

A Constituição de 1934 e, posteriormente, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943, expressaram juridicamente esse novo paradigma, ao regulamentar as relações entre capital e trabalho e estabelecer a proteção estatal em áreas como previdência, jornada de trabalho e direito à sindicalização[21].

No entanto, a organização sindical era rigidamente controlada pelo governo, que exigia o reconhecimento oficial dos sindicatos pelo Ministério do Trabalho, limitando sua autonomia e capacidade de mobilização independente[22].

Além disso, o modelo de seguridade construído por Vargas foi marcado por forte segmentação. Os Institutos de Aposentadoria e Pensões (IAPs), criados para diferentes categorias profissionais, garantem benefícios diferenciados e reforçam desigualdades históricas.

Trabalhadores rurais, informais e autônomos foram excluídos dessas políticas por décadas[23]. Dessa forma, o Estado social brasileiro nascia restritivo e hierarquizado, o que comprometeu desde o início sua capacidade de universalização.

Apesar de suas limitações, o modelo varguista foi crucial para institucionalizar a presença do Estado na regulação social. Conforme Draibe, tratou-se de um Estado que combinava intervenção econômica e integração social seletiva, estabelecendo os alicerces de uma cidadania regulada[24]. Esse arranjo permitiu a Vargas consolidar uma base de apoio popular, sobretudo entre os operários urbanos, ao mesmo tempo em que mantinha o controle político centralizado.

É importante destacar que, embora a Era Vargas tenha inaugurado o modelo estatal de proteção social no Brasil, ela também cristalizou padrões de exclusão, clientelismo e dependência que permaneceram presentes nas políticas públicas brasileiras nas décadas seguintes[25]. Assim, compreender essa origem é essencial para analisar os limites e possibilidades do Estado social contemporâneo no país.

21 SKIDMORE, Thomas E. Brasil: de Getúlio a Castelo (1930–1964). 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
22 NUNES, Edson de Oliveira. A gramática política do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
23 FAUSTO, Boris. História do Brasil. 13. ed. São Paulo: Edusp, 2013.
24 FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Brasil republicano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 2.
25 IANNI, Octavio. Estado e planejamento econômico no Brasil. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida observou a construção do Estado social brasileiro a partir da Era Vargas, analisando como esse período marcou a institucionalização de políticas sociais voltadas à classe trabalhadora urbana.

O estudo destacou a centralidade do Estado como mediador das relações sociais e promotor do desenvolvimento nacional, em um contexto de autoritarismo e centralização do poder. Foi analisado o modo como o governo Vargas implementou medidas que, embora inovadoras, tinham caráter seletivo e excludente.

A investigação evidenciou que, durante os anos 1930 e 1940, ocorreram significativas transformações na estrutura do Estado brasileiro, com a introdução de mecanismos de regulação do trabalho e da seguridade social.

No entanto, essas políticas públicas não se estenderam a todos os segmentos da população, especialmente os trabalhadores rurais e informais. A pesquisa também abordou o papel das instituições previdenciárias e dos sindicatos controlados pelo governo como instrumentos de integração e controle.

O trabalho examinou ainda a natureza híbrida do modelo adotado: um Estado social com traços autoritários, em que os direitos sociais eram concedidos como favores e não como garantias universais. Ao longo do estudo, discutiu-se como essa lógica moldou a cidadania brasileira, com impactos que ainda hoje se fazem sentir nas políticas públicas e na estrutura de inclusão social.

Foram analisadas as consequências de longo prazo desse modelo, como a desigualdade no acesso aos direitos, a segmentação da proteção social e a dificuldade de construção de um sistema democrático e universal de seguridade. A pesquisa permitiu ainda identificar as permanências históricas desse período na cultura política e nas práticas institucionais contemporâneas.

Por fim, foi possível compreender que a Era Vargas foi um marco histórico essencial para a estruturação do Estado brasileiro moderno, cujos reflexos ultrapassam o período analisado. Esse legado, ao mesmo tempo promissor e limitado, continua sendo objeto de reflexão crítica por estudiosos e formuladores de políticas públicas.

Os objetivos do estudo foram alcançados, visto que foi possível compreender os principais elementos que estruturam o Estado social durante a Era Vargas. Analisou-se o contexto histórico, político e social que possibilitou a emergência de políticas sociais voltadas aos trabalhadores urbanos formais.

Além disso, o trabalho conseguiu identificar as características centrais do modelo corporativista adotado, bem como seus mecanismos de funcionamento, suas contradições e seus efeitos excludentes. Foi demonstrado que as políticas sociais da época estavam vinculadas a uma lógica de controle e regulação estatal.

Conseguiu-se também destacar a forma como a cidadania foi concebida e operacionalizada durante esse período, enfatizando o caráter regulado, seletivo e politicamente condicionado dos direitos sociais no Brasil.

Com isso, foi possível constatar que é possível compreender o processo de formação do Estado social brasileiro como resultado de uma combinação entre modernização econômica, autoritarismo político e integração social seletiva.

Essa conclusão responde ao problema de pesquisa proposto, ao mostrar que o projeto varguista teve como foco a criação de um modelo de cidadania tutelada e parcial.

Verificou-se que, longe de representar uma universalização dos direitos, a política social varguista institucionalizou um sistema que beneficiava apenas parte da população, deixando grandes contingentes fora de qualquer proteção estatal. Essa dinâmica comprometeu o alcance igualitário do Estado social.

Ao longo do estudo, também ficou claro que o modelo criado não se pautava por uma lógica distributiva plena, mas por uma lógica de legitimação do poder por meio de concessões sociais pontuais e seletivas.

Nesse sentido, observou-se que a criação da CLT e dos IAPs representou uma grande inovação institucional, mas que essa inovação veio acompanhada de uma estrutura excludente e hierarquizada. A proteção social era destinada prioritariamente aos trabalhadores urbanos formais, em detrimento de outros grupos sociais.

Percebeu-se que o corporativismo estatal interferiu diretamente na autonomia sindical, transformando os sindicatos em instrumentos de cooptação e controle político. A legalização sindical dependia da chancela do Estado, restringindo a capacidade de reivindicação dos trabalhadores.

Observou-se ainda que os benefícios previdenciários foram organizados em moldes segmentados, com institutos específicos para diferentes categorias profissionais. Esse sistema contribuiu para aprofundar desigualdades e criar uma estrutura burocrática pouco eficiente e desigual.

Foi possível verificar que o Estado brasileiro passou a ser visto como o único agente capaz de promover justiça social, o que fortaleceu uma cultura de dependência estatal. Essa cultura, herdada do varguismo, dificultou o desenvolvimento de uma cidadania ativa e participativa.

Outro resultado importante foi a identificação da permanência de elementos do modelo varguista nas políticas públicas contemporâneas. A seletividade no acesso aos direitos e o clientelismo político continuam sendo traços marcantes do sistema de proteção social no Brasil.

Compreendeu-se que o legado da Era Vargas é ambivalente: ao mesmo tempo em que trouxe avanços institucionais significativos, também cristalizou desigualdades históricas e institucionalizou formas de exclusão que perduram até hoje.

A pesquisa demonstrou ainda que a estrutura do Estado social brasileiro carece de mecanismos de universalização efetiva, o que exige reformas profundas no sentido da democratização do acesso às políticas públicas.

Assim, conclui-se que esse estudo contribui para o aprofundamento da reflexão sobre as origens históricas do Estado social no Brasil e sobre os limites estruturais de sua consolidação. A análise da Era Vargas permite identificar as bases institucionais e ideológicas de um modelo que ainda influencia o presente.

O trabalho também contribui para o debate sobre a cidadania no Brasil, ao mostrar que sua construção foi marcada por contradições e desigualdades. Ao trazer à tona essas tensões históricas, o estudo permite pensar alternativas mais inclusivas e democráticas.

Além disso, o estudo reforça a importância de considerar a história como elemento essencial para a análise das políticas sociais atuais. A permanência de estruturas autoritárias e clientelistas evidencia a necessidade de romper com paradigmas herdados.

O estudo oferece subsídios para repensar a atuação do Estado na promoção de direitos, destacando a necessidade de ampliar a cobertura das políticas sociais e garantir sua universalização com base em critérios de justiça social.

Diante de tais considerações, recomenda-se para trabalhos futuros um maior aprofundamento sobre os efeitos de longo prazo do modelo varguista nas políticas sociais contemporâneas. Seria interessante investigar como as reformas da Constituição de 1988 dialogam (ou rompem) com esse legado.

Sugere-se também a análise comparativa entre o modelo de Estado social brasileiro e os modelos europeus, para compreender melhor as especificidades nacionais e os caminhos possíveis para uma reforma democrática da seguridade social.

Além disso, novas pesquisas podem explorar o impacto do modelo excludente da Era Vargas sobre grupos marginalizados, como mulheres, populações negras, indígenas e trabalhadores informais, cujas experiências foram pouco consideradas nos arranjos institucionais do período.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934. Disponível em: https://www2.camara.leg.br. Acesso em: 2 jun. 2025.

CAMPOS, Pedro Henrique Pedreira. **Estranhas catedrais: as empreiteiras brasileiras e a ditadura civil-militar.** Rio de Janeiro: Eduff, 2014.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Uma breve história do Brasil.** 3. ed. São Paulo: Planeta, 2017.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Rumo ao Estado de Bem-Estar?** In: DRAIBE, Sônia; HENRIQUES, Ricardo. Democracia, crise e reforma: estudos sobre a construção da ordem democrática no Brasil. Rio de Janeiro: Ipea, 1999. p. 133–158.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 13. ed. São Paulo: Edusp. 2013.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **O Brasil republicano: o tempo do nacional-estatismo: do início dos anos 1930 ao apogeu do Estado Novo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 2.

IANNI, Octavio. **Estado e planejamento econômico no Brasil.** São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.

NUNES, Edson de Oliveira. **A gramática política do Brasil: clientelismo e insulamento burocrático.** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador.** 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio a Castelo (1930–1964).** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

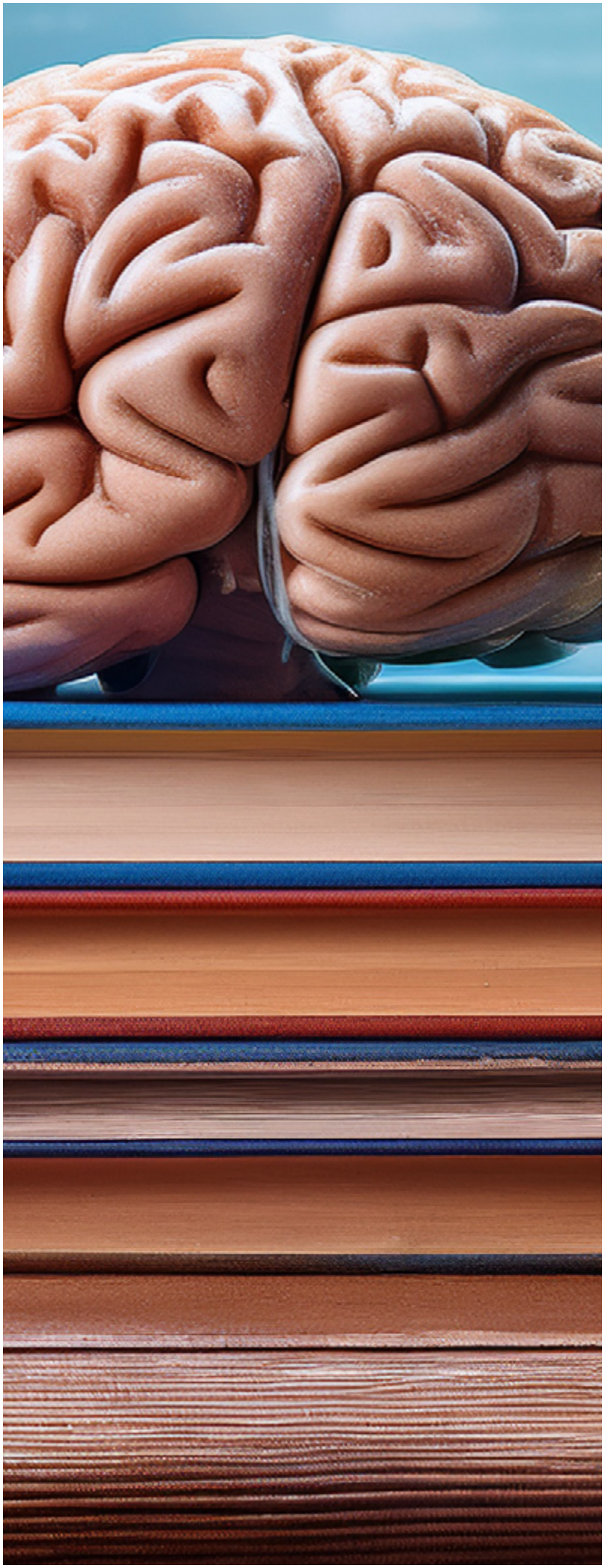
VIEIRA, Liszt. **Direitos sociais e democracia: lutas sociais e Estado de Direito.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA INFÂNCIA

MÁRCIA TELES

Graduada em pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2011). Professora de Educação Infantil no CEI Parque das Paineiras.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

A neurociência na atualidade, enquanto campo dedicado ao estudo do funcionamento cerebral, consolida-se como uma aliada fundamental da educação, ao oferecer subsídios para que os docentes compreendam as singularidades cognitivas dos estudantes em fase de aprendizagem. Ao integrar conhecimentos sobre os processos neurológicos ao cotidiano escolar, torna-se possível compreender como as crianças aprendem, pensam e se desenvolvem nos âmbitos biológico, cognitivo e emocional. Neste contexto, o presente estudo analisou a influência da neurociência no desenvolvimento psicomotor infantil, destacando o movimento corporal como forma de linguagem essencial para a construção do conhecimento e a interação com o mundo. A metodologia adotada consistiu em uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, com ênfase na relação entre os fundamentos da neurociência e o aprimoramento do desenvolvimento psicomotor. O objetivo principal foi evidenciar como os aportes da neurociência podem contribuir para práticas pedagógicas mais eficazes, capazes de potencializar a aprendizagem por meio da consideração dos processos cerebrais e das necessidades individuais dos alunos. Os resultados apontam para a viabilidade de uma prática docente mais estruturada e intencional, baseada na compreensão dos mecanismos neurobiológicos que sustentam o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Neurociência; Educação; Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

A neurociência é o campo do conhecimento que estuda o funcionamento do cérebro e do sistema nervoso, possibilitando compreender como as funções cerebrais se relacionam com os demais órgãos do corpo humano.

Por meio dessa perspectiva, é possível interpretar desde ações motoras básicas, como falar e andar, até habilidades cognitivas complexas, como o raciocínio e a aprendizagem.

O cérebro é um órgão dinâmico, em constante transformação, e sua plasticidade permite que o indivíduo aprenda ao longo de toda a vida. No entanto, tal capacidade tende a apresentar limitações quando não é devidamente estimulada (RELVAS, 2020).

Neste contexto, este estudo surgiu a partir do questionamento sobre a importância da neurociência no campo educacional, com ênfase no desenvolvimento psicomotor infantil.

Refletir sobre como ocorrem os processos de aprendizagem e movimento no ser humano exige a compreensão das estruturas cerebrais e de como estas organizam e armazenam informações significativas para o sujeito.

Portanto, a neurociência, quando integrada à educação, oferece subsídios valiosos para compreender o funcionamento cerebral e suas relações com a aquisição do conhecimento, contribuindo para a identificação de comportamentos, dificuldades e potencialidades no desenvolvimento psicomotor das crianças. Para os docentes, essa articulação entre neurociência e psicomotricidade representa uma importante ferramenta no planejamento de estratégias pedagógicas que favoreçam o engajamento dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem (GARANHANI, 2022).

Diante disso, o objetivo geral deste estudo é estabelecer relações entre os conhecimentos neurocientíficos e o desenvolvimento psicomotor infantil, destacando a relevância dessa ciência para a prática educativa. Como objetivos específicos, propõe-se: compreender as especificidades do cérebro humano; analisar as etapas do desenvolvimento psicomotor na infância; e identificar como a neurociência pode contribuir para a compreensão e o aprimoramento desse processo.

A questão que orienta esta investigação é: como a neurociência influencia o desenvolvimento psicomotor das crianças? Tal indagação revela a importância da temática, especialmente ao considerar que o desenvolvimento psicomotor é essencial para a formação integral dos estudantes.

O equilíbrio entre os aspectos motores, emocionais e cognitivos permite visualizar o sujeito em sua totalidade, rompendo com concepções fragmentadas da natureza humana.

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com base em livros, artigos e revistas científicas disponíveis em domínio público, com o intuito de reunir e analisar contribuições teóricas pertinentes à temática proposta.

O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

A psicomotricidade é uma ciência reconhecida após a fundação da Associação Brasileira de Psicomotricidade, em 1980. O principal objetivo dessa ciência é estudar o homem por meio do seu corpo em movimento, pela relação com o mundo interno e externo. A psicomotricidade é fundamental para a compreensão das relações do homem com seu corpo, por meio da investigação acerca das concepções que integram o sujeito, ou seja, um tratamento fragmentado simboliza uma contradição à natureza e ao desenvolvimento dos indivíduos, especialmente na fase infantil (FONSECA, 2020).

Um dos princípios fundamentais da psicomotricidade é o desenvolvimento da consciência corporal, de modo a ampliar a percepção do sujeito sobre si mesmo, levando às concepções de integridade, sensibilidade, materialidade e espiritualidade, permitindo a ação de sentir, expressar, compartilhar e comunicar-se com os demais (BESSA; MACIEL, 2022).

De acordo com Camargos (2020), a criança não pode ser compreendida quando observada como sujeito reducionista e fragmentado, pois caso assim ocorra, a criança será favorecida à aquisição ou desenvolvimento da capacidade perceptível de tempo e espaço isoladamente, sem significados importantes ou simbolização, partindo da tomada de consciência do próprio corpo.

Nesse contexto, o conhecimento e controle sobre o próprio corpo é relevante para o contato do sujeito com o mundo exterior. Essa relação concretiza-se embasada nas manifestações motoras, cabendo a essa realidade exterior uma iniciação a ser conhecida por meio de suas sensações e percepções (SCHINCA, 2020).

O corpo em movimento, durante a infância, constitui uma matriz básica, desenvolvida pelas significações da aprendizagem, decorrentes de fatos que a criança consegue transformar em símbolos, após experimentar corporalmente e por meio do pensamento, sob a forma de uma ação. Quando pequenas, as crianças precisam agir de modo a compreender as expressões e significados presentes no contexto histórico e cultural em que se encontra (GALVÃO, 2019).

Conforme o sujeito alcança a maturação do sistema nervoso, seu comportamento acaba diferenciando-se, pois enquanto criança, a tendência é apresentar uma coordenação global e ampla, aprimoradas conforme a utilização dos músculos, a fim de que ocorra um desenvolvimento da coordenação fina. Apenas com a maturação o desenvolvimento motor completa-se, com o refinamento da integração perceptiva motora, além do desenvolvimento do processo intelectual da criança (BESSA; MACIEL, 2022).

Sendo assim, a psicomotricidade contribui para a formação e estruturação do corpo, de modo a facilitar as orientações espaciais, além de encontrar bases nas atividades lúdicas oferecidas às crianças, destinando à elaboração de objetivos que incentivem os sujeitos à prática do movimento em todas as etapas de sua vida (CAMARGOS, 2020).

Com relação aos movimentos posturais, referem-se ao equilíbrio involuntário, permitindo que as crianças locomovam o corpo em função das leis gravitacionais. Os movimentos de preensão e locomoção, caracterizam-se pelos deslocamentos que dependem da vontade da criança, representados por movimentos voluntários que expressam uma intenção na ação. Já a forma expressiva do movimento, possibilita ao sujeito à expressão das emoções e sentimentos, ocorridos de maneira voluntária ou não (FONSECA, 2020).

As crianças movimentam-se buscando uma integração com o meio externo, por meio de ações simples, como engatinhar, caminhar, manusear objetos, correr e brincar, devido à experimentação com diferentes brinquedos, levando as crianças a utilizarem seu corpo por meio dos movimentos. Durante a realização dos movimentos, a criança expressa seus sentimentos, emoções e pensamentos, aumentando as chances de aprimorar os gestos e as posturas corporais (CAMARGOS, 2022).

Santos (2022) afirma que a progressão do organismo, desde o início até sua maturidade plena, depende de dois aspectos fundamentais: o crescimento e o desenvolvimento. Com relação ao crescimento, trata-se do aumento na quantidade e tamanho das células, já o desenvolvimento caracteriza-se pelas transformações funcionais que ocorrem nos indivíduos.

Apesar das diferenças nos fatores de definição, tanto o crescimento quanto o desenvolvimento estão inter-relacionados, pois durante o período do desenvolvimento, o sujeito passa por mudanças quantitativas e qualitativas (GARANHANI, 2022).

Nos meses iniciais de vida, a criança tende a crescer rapidamente e, antes mesmo de completarem um ano, a taxa relativa ao crescimento diminui. Nos próximos seis anos, o crescimento será mais desacelerado. Apesar dessa relação, o corpo de cada criança desenvolve-se em ritmos diferentes, dependendo das genéticas individuais, mas todas seguem uma sequência similar na maioria dos indivíduos (LE BOULCH, 2021).

De acordo com a teoria walloniana, os estágios de desenvolvimento infantil são considerados como um sistema completo em si, ou seja, a configuração e o funcionamento desses estágios revelam a presença dos elementos que completam as funções humanas, determinados como a motricidade, a cognição e a emoção. Tais estágios ainda dependem de leis que regulam o desenvolvimento, embasadas na necessidade da criança em mudar de um estágio para outro, sem que existam influências da etapa anterior, ao contrário, podendo haver características contínuas, sem alternância ou simultaneidade (GALVÃO, 2019).

Existem cinco estágios que antecedem a fase adulta. Após os quatro anos de idade, a criança encontra-se na fase do personalismo, que segue até os seis anos. Nesse período, há a predominância da afetividade, centralizando o movimento infantil na construção do eu, de sua personalidade, gostos e preferências. Trata-se da busca pela identidade, importante para a formação do caráter que diferencia uma criança da outra e dos adultos (FONSECA, 2020).

Sendo assim, até seis anos de idade, momento em que a criança se encontra na Educação Infantil, os espaços devem atender às necessidades infantis de maneira organizada, de modo a ampliar o acesso aos objetos e atividades diferenciadas, para que a criança seja levada à assimilação da realidade social que está inserida à imaginação conquistada por meio da liberdade de expressão (MORGADO, 2021).

Os momentos de atividades diários precisam direcionar as crianças às livres movimentações corporais, concentrando o aprimoramento de suas potencialidades em atividades específicas, planejadas e organizadas previamente a fim de mudar a reorganização dos espaços, de acordo com as necessidades de aprendizagem (BESSA E MACIEL, 2022).

O MOVIMENTO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O movimento representa uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. Desde o nascimento as crianças movimentam-se, buscando uma integração com o meio externo, por meio de ações simples, como engatinhar, caminhar, manusear objetos, correr e brincar, devido à experimentação que direciona as crianças a utilizarem seu corpo na execução dos movimentos.

Durante a realização dos movimentos, a criança expressa seus sentimentos, emoções e pensamentos, aumentando as chances de aprimorar os gestos e as posturas corporais (SANTOS, 2022).

Na fase da infância, o movimento não se limita a simples locomoção da musculatura, pois desde o nascimento o sujeito realiza movimentos, buscando intensificar e adquirir maior controle sobre seu próprio corpo, além de representar a linguagem expressiva particular de cada indivíduo (FONSECA, 2020).

As atividades destinadas à infância, especificamente até os seis anos de idade, devem atender as necessidades das crianças de maneira organizada,

respeitando a faixa etária, ampliando o acesso aos objetos e atividades diferenciadas, de modo que elas sejam levadas à assimilação da realidade social que estão inseridas e à imaginação conquistada por meio da liberdade de expressão (QUEIROZ, 2022).

Os momentos de atividades diárias precisam direcionar as crianças as livres movimentações corporais, concentrando o aprimoramento de suas potencialidades em atividades específicas, planejadas e organizadas previamente a fim de mudar a reorganização dos espaços, de acordo com as necessidades de aprendizagem (LE BOULCH, 2020).

Galvão (2019) afirma que nesta faixa etária, é possível constatar uma ampliação do repertório de gestos. Sendo assim, existe a necessidade da aprendizagem por meio da motricidade lúdica, de modo que ocorra o direcionamento dos movimentos estimulados pela capacidade criativa, como transformar um simples recorte em um brinquedo, estimulando o controle voluntário das crianças e proporcionando um desenvolvimento crescente de recursos nas ações motoras.

As dimensões do movimento vinculam as relações do movimento aos músculos responsáveis por sua realização. A musculatura tem uma função cinética, responsável pelo movimento propriamente dito, que regula o estiramento e o encurtamento das fibras musculares; e função postural ou tônica, a qual regula a variação no grau de tensão (tônus) dos músculos (QUEIROZ, 2022).

NEUROCIÊNCIA E A PSICOMOTRICIDADE

A neurociência caracteriza-se como uma área em avanço nas últimas décadas, em relação às investigações e questionamentos, especialmente na educação. A princípio, a temática parece difícil de compreender, devido aos tratamentos do cérebro que parecem específicos aos especialistas da saúde. Porém, a neurociência consegue dialogar com a educação, a fim de explicar situações direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Relvas (2020), a neurociência trata as estruturas cerebrais, bem como o sistema nervoso, as emoções e transtornos mentais e, ao conhecer estas particularidades do cérebro, os sujeitos envolvidos com a educação conseguem entender a dimensão de seu funcionamento, facilitando a organização de estratégias direcionadas ao aprender humano.

A neurociência, portanto, explica as formas como o indivíduo aprende ou não. Os atuais estudos que abordam a mente e o cérebro como objeto de pesquisa, tratam o pensamento e a aprendizagem como um processo integrado, que explica as maneiras de um indivíduo compreender os conteúdos e conceitos estudados em sala de aula (BESSA; MACIEL, 2022).

Atualmente, as abordagens acerca da neurociência permitem comprovar que a aprendizagem modifica a estrutura cerebral e, em consequência, seu funcionamento. O desenvolvimento da aprendizagem ocorre de modo que a compreensão do indivíduo estabeleça práticas significativas, ou seja, conforme o sujeito entende algum fato, esta situação favorece a ativação da memória, possibilitando o aprendizado de um conceito.

A neurociência estuda as formas do saber, determinando que a aquisição do conhecimento não se restringe ao lembrar e repetir informações, mas encontrar maneiras de utilizar tais informações recebidas, propondo funcionalidade aos conteúdos e conceitos estudados. A educação, portanto, depende do trabalho de desenvolvimento das capacidades humanas, ativando o pensamento, a seleção, a escolha e autonomia do aprendiz.

A aprendizagem ocorrerá quando o ambiente for estimulante e o estudante sinta-se reconhecido no processo educacional, cabendo ao professor identificar e reduzir as ameaças que impedem a aquisição do conhecimento, como o estresse, momento em que o discente se sente desamparado e encontra dificuldades para superar suas limitações.

Segundo Relvas (2020), cada indivíduo apresenta uma parte dominante em seus hemisférios cerebrais, ou seja, nem sempre

a habilidade de uma pessoa será a mesma do que a de outra, pois os comportamentos cerebrais são distintos, determinando as aptidões diferentes para as pessoas. O cérebro está em constante troca de informações e estímulos com o meio, de ordem física, cultural, social e cognitiva.

Os neurônios são responsáveis pela construção da identidade e personalidade dos indivíduos, cabendo às ligações dos neurônios a formação da sinapse, proporcionando a transmissão de impulsos nervosos entre as células. A utilização dos neurônios e da sinapse não direciona ao desgaste dos mesmos, mas permite a criação de novos neurônios, a partir dos estímulos recebidos do meio externo, ampliando a possibilidade de desenvolver as capacidades de aprendizagem (BESSA; MACIEL, 2022).

O principal elemento cerebral que auxilia na aprendizagem é a memória, fator que permite ao cérebro analisar as experiências vivenciadas, incorporadas às capacidades de pensar e abstrair, bem como a formação dos movimentos, correspondendo ao armazenamento independente da memória, alheio ao controle humano, possibilitando o agrupamento de lembranças, preferências e necessidades, excluindo tudo que não convém recordar (COSENZA, 2021).

Relvas (2020) afirma que o controle humano possível à memória caracteriza-se como o exercício da repetição, situação que exige do cérebro a ação de gravar lembranças. Porém, existem reflexos que facilitam a gravação destas situações, determinados pensamentos, permitindo que além de registrar as lembranças e informações, o indivíduo consiga estabelecer relações entre os registros gravados no cérebro. Com os movimentos, isso ocorre a partir do desenvolvimento psicomotor.

As capacidades cerebrais relacionadas ao arquivamento de informações são estimuladas, especialmente, durante o período escolar, quando o indivíduo é direcionado a acessar sua memória em diferentes momentos e contextos. Nesta fase da vida, porém, faz-se necessário o cuidado com as memórias curtas, que gravam a informação temporariamente, excluindo quando não há mais serventia, como em casos de "decorar" os conteúdos para uma avaliação, por exemplo (MATURANA, 2020).

Deste modo, conforme a aula estimula a inteligência do estudante, sua emoção também direciona as funções cerebrais para estender a aprendizagem a algo marcante na memória do indivíduo (RELVAS, 2020).

Portanto, o professor tem papel fundamental nesta relação quando pode transformar a aula em algo eficiente para o funcionamento do cérebro, por meio da utilização de estratégias pedagógicas adequadas ao desenvolvimento do estudante, despertando a emoção com aulas que envolvam o indivíduo, proporcionando situações que desafiem a capacidade racional dos estudantes, além de valorizar a interferência do meio nas situações de aprendizagem, introduzindo aos conteúdos situações realistas e contextualizadas, que sejam significativas aos discentes e permitam a "gravação" na memória (COSENZA, 2021).

A didática é essencial para que o docente alcance os objetivos de sua disciplina em sala de aula. Para tanto, é necessário estudar os processos de ensino, cujos objetivos, conteúdos, métodos e organização da aula proporcionem condições que garantam uma aprendizagem significativa. A didática é oferecida para auxiliar o futuro professor nas tarefas do ensino de modo que haja a segurança profissional (LE BOULCH, 2021).

O professor precisa de um perfil flexível e versátil, permitindo que ocorra a investigação e atualização de conhecimentos, agregando às práticas docentes melhorias para um ensino melhor aos estudantes.

O docente também deve estar atento aos acontecimentos em sala de aula para entender como os estudantes aprendem e o que querem aprender, o que já sabem para completar os estudos e quais informações são reais para sua formação. Além disso, o docente precisa saber organizar o tempo, as estratégias e intervenções oportunas ao ensino-aprendizagem (MATURANA, 2020).

O ensino-aprendizagem representa a presença da didática na relação entre professor e estudante. Quanto à aprendizagem, no que se refere à relação entre o estudante e a matéria estudada considerando a participação do professor como monitor e direcionador no ensino, caracterizada pela combinação existente entre a direção do professor sob os conteúdos e a independência, autonomia, criatividade do estudante. A presença da didática permite que o professor trabalhe com diversos níveis do conhecimento (ANTUNES, 2022).

A didática está definida como papel de mediação de conhecimento, importante no embasamento de disciplinas e áreas fundamentais para a formação pessoal, profissional e social. As especificidades da didática estão relacionadas à preocupação com a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e a busca por como intervir pedagogicamente nas práticas docentes.

Deste modo, as competências técnicas e políticas do professor exigem uma relação mútua, associadas para orientar a prática pedagógica no meio social e político da instituição de ensino. Durante muitos anos, o ensino da didática priorizou as teorias do processo de ensino-aprendizagem voltadas à aplicação e implicação dessas teorias na prática pedagógica (ANTUNES, 2022).

Maturana (2020) defende a importância da neurociência como elemento fundamental na sala de aula, a fim de explicar as formas como os sujeitos pensam, relacionado à aprendizagem que ocorre de diferentes maneiras, considerando padrões individuais de inteligência.

Deste modo, assim como existem modos diferentes de aprender, há diversidade nas maneiras de ensinar, proporcionadas pelas alternativas de estratégias e metodologias que determinam as práticas docentes, que precisam despertar as linguagens da mente, salientando as combinações entre linguagem, aprendizagem e estímulos.

A prática docente reúne uma série de atividades que o professor realiza, podendo ser dimensionada entre o planejamento de tais atividades, a execução em forma de ensino e a avaliação que identifica as evoluções e retrocessos dos estudantes, caracterizando um ciclo que completa as ações dos professores e estão em constante repetição, representando as práticas educacionais da função docente (LE BOULCH, 2021).

O planejamento é a elaboração de atividades que premeditam a intervenção docente no processo de ensino, dentro da realidade da criança, refletindo durante a realização das atividades de modo a adequar, quando necessário, à realidade da criança, estipulando quais serão os objetivos desejáveis para alcançar. O planejamento permite a percepção das atividades ideais para desenvolver as competências e habilidades do estudante, promovendo a ampliação e conquista de novos conhecimentos (VASCONCELLOS, 2021).

O ato de planejar é essencial para que o trabalho pedagógico na escola e na sala de aula seja bem organizado e estruturado. Quanto às salas de aula, o planejamento docente é identificado após uma sequência de atividades que permitem a compreensão dos estudantes sobre os conteúdos e conceitos intencionados para a aprendizagem (MATURANA, 2020).

A eficácia do planejamento depende de uma organização lógica e objetiva, que apresente informações suficientes para dispor a interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos, ligando a realidade do estudante à realidade social, cultural e familiar da criança a partir de sua faixa etária.

Após a elaboração do planejamento, a execução é o próximo passo, caracterizando a prática docente, efetivamente. O planejamento é uma orientação que norteia as ações do professor, através da interação entre a reflexão e a execução, elementos que desenvolvem a finalidade do ato de planejar (MATURANA, 2020).

Além disso, aos professores é o momento de elevar a preparação do docente, que precisa reconhecer cada potencialidade e deficiência de seus estudantes na leitura e escrita, planejando novamente suas atividades de modo a conquistar resultados positivos

no processo de alfabetização e letramento (VASCONCELLOS, 2021).

A neurociência, por sua vez, auxilia na compreensão de como a aprendizagem depende das interações entre professor e estudante, a dinâmica que envolve a prática pedagógica docente torna-se determinante para que o processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor deter os conhecimentos teóricos para propor atividades mais envolventes, considerando as necessidades dos estudantes, alfabetizando com base nas trocas afetivas (QUEIROZ, 2022).

O espaço dentro das salas deve ser planejado de modo a proporcionar situações de interesse às crianças, desenvolvendo as capacidades sociais e cognitivas, através de locais próprios para que a aprendizagem seja estimulada, ocorrendo uma troca mútua de conhecimento entre professor e estudante.

Vasconcellos (2021) chama atenção para o fato de que a prática docente que caracteriza o professor deve ser embasada na ciência da necessidade de preparação para compreender as especificidades dos processos educacionais e da neurociência, de modo a entender os métodos e procedimentos que preenchem as lacunas do ensino, elaborando atividades e escolhendo adequadamente o material didático que vai utilizar, assumido a responsabilidade de envolvimento com o estudante diante das dificuldades encontradas na rotina educacional.

A utilização de uma única fonte material limita o estudante, deixando o professor preso aos mesmos objetivos; quando há a extensão da prática pedagógica, apresentando revistas, gibis, poemas, cartilhas, bilhetes, cartazes, livros infantis, entre outros, a conquista do objetivo ocorre e permite uma ampliação nas expectativas quanto à formação e aprendizagem do discente (QUEIROZ, 2022).

A prática pedagógica sistemática que expressa à capacidade discente em organizar os pensamentos aponta os avanços da língua escrita conceitualmente, não limitando tal identificação apenas ao estudo das letras, palavras, sílabas, frases e textos, cabendo ao professor o desenvolvimento de tais práticas pedagógicas que permitam a superação dos conhecimentos anteriores, agregando novos saberes à vida do estudante, desde que elaborados de forma contextualizada, promovendo a alfabetização significativa (VASCONCELLOS, 2021).

Atividades que envolvem músicas e adivinhação desenvolvem aspectos que quantificam o conhecimento e as possibilidades de aprendizagem, intencionando as diferenças e semelhanças entre grupos de letras, sílabas, palavras e frases.

A sequência didática docente pode ser construída a partir das relações observadas entre o estudante e a aprendizagem, verificando os avanços das hipóteses conceituais, levando às concepções do ensino de maneira generalizada, mas permitindo que a exploração de suas capacidades estando capacitado para identificar as representações e organizações da aprendizagem.

As escolas são instituições criadas para auxiliar na promoção do conhecimento do sujeito, sua maturação e o desenvolvimento dos aspectos humanos de maneira saudável. Tratando-se da educação infantil, estas propostas são voltadas ao desenvolvimento da criança, estendendo as ações e práticas pedagógicas a procedimentos que atendam às necessidades pessoais da criança durante sua passagem pela escola, destacando o desenvolvimento afetivo, o incentivo à alimentação saudável, preservação da integridade do corpo e da mente, além de trabalhar a confiança e a segurança das crianças (QUEIROZ, 2022).

O ambiente escolar deve estar projetado para o desenvolvimento de atividades variadas que potencialize todas as habilidades da criança, com espaços para correr, ouvir histórias, criar fantasias em apresentações, descansar, entre outros, assegurando o direito da criança de ter contato direto com brinquedos e objetos que promovam ao sujeito a curiosidade, incentivando seu uso para aprimorar habilidades, superando as dificuldades e limitações das crianças (VASCONCELLOS, 2021).

Os espaços destinados à educação infantil devem atender as necessidades das crianças de maneira organizada, respeitando a faixa etária dos sujeitos, ampliando o acesso aos objetos e atividades diferenciadas de modo que a criança seja levada à assimilação da realidade social que está inserida à imaginação conquistada através da liberdade de expressão.

Segundo Queiroz (2022), a neurociência aplicada à educação depende da adoção de práticas lúdicas e dinâmicas, a fim de compensar a criança e liquidar suas necessidades, pois quando a criança deseja fazer algo que não pode naquele momento, sua imaginação a convida para interpretar situações imaginárias que produzem prazer e, realizadas em jogos simbólicos, as vontades das crianças acabam sendo compensadas através do mundo não real.

Quanto à liquidação, este é o momento em que a criança consegue transferir seus medos e eliminar traumas ao expressar suas emoções em fantasias representadas, removendo memórias desagradáveis de sua vida (MATURANA, 2020).

Cabe ao professor conhecer seus estudantes para garantir a proposta de brincadeiras que vão interessar as crianças, pois um sujeito entusiasmado aprende mais rápido, com significado e qualidade. As atividades realizadas nas escolas permitem que as crianças iniciem a construção dos valores humanos e sociais, valorizando desde cedo a moralidade, ética e respeito ao próximo, cooperando para que seu colega progrida em suas atividades, assim como ela conseguiu.

Durante a Educação Infantil e toda a fase escolar, a criança apresenta características relacionadas ao dinamismo, espontaneidade e desenvolvimento das múltiplas habilidades físicas, utilizadas na expansão dos movimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação trata-se de um elemento fundamental para favorecer a aprendizagem, o que considera a importância de entender as funções do cérebro para relacionar a maneira como o indivíduo interage com o meio, assim como a forma de pensar e sentir, caracterizando suas habilidades e capacidades de aprender e desenvolver-se.

A neurociência ainda intenciona analisar como a aquisição do conhecimento pode ser melhor assimilada em ambientes agradáveis e equilibrados, dependendo da afetividade para ocorrer significativamente, pois uma vez que o estudante sente-se confiante e acolhido na sala de aula, suas emoções transformam-se em motivação para que a capacidade racional seja amplificada nas situações de aprendizagem.

Os movimentos corporais estão diretamente relacionados ao desenvolvimento da capacidade cognitiva, apresentando uma função relevante no movimento a fim de proporcionar o desenvolvimento infantil. De acordo com a faixa etária, os movimentos alteram-se, caracterizados por estágios.

Entender como ocorre o trabalho com o movimento, de maneira adequada, contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança, influenciando na elaboração do planejamento docente. As atividades que buscam permitir às crianças a exploração do movimento corporal devem ser incluídas nas aulas diárias, assim como o estímulo às habilidades motoras, respeitando as necessidades de cada faixa etária e as particularidades de cada criança.

Assim também, os estudos que relatam a importância do brincar na Educação Infantil, proporcionaram uma nova visão acerca da adoção dessa prática, pois com a inserção de brincadeira na realidade escolar, a criança tende a desenvolver suas habilidades motoras e seus movimentos com mais segurança, considerando a brincadeira como possibilidade de socialização e auxílio na expressão, além de trabalhar as emoções da criança, favorecendo tanto o processo da construção da identidade, como na tomada de decisões.

Portanto, a aprendizagem ocorre diante de ações concretas, experimentadas a fim de possibilitar a ativação cerebral que permite aos indivíduos articular as diferentes linguagens humanas, além das dramatizações, expressões, sensibilidades, entre outros fatores, permitindo que o estudante construa meios para alterar a capacidade racional para resolver problemas, garantindo um cenário propício às ativações neuronais das habilidades humanas.

Assim, a aquisição do conhecimento estimulado pelo meio considera a informação como algo selecionado e enredado de maneira coerente, proporcionando o conhecimento e o processo racional. Mas, as emoções podem influenciar este contexto diante da interligação entre a motivação em aprender e a importância de aprender para resolver situações de conflito. Estes elementos podem construir a aprendizagem fundamentada em bases cognitivas que estabelecem relações com a afetividade e emoção, interferindo diretamente na aquisição do conhecimento.

A influência da neurociência à aprendizagem permite a compreensão de que a ausência de uma formação profissional específica para atuar como professor prejudica o desenvolvimento de competências e habilidades do estudante, exigindo da formação docente um conhecimento conceitual, metodológico e técnico, que relacione a prática reflexiva em cada momento nas salas de aula, norteando o ensino à troca de informações e conhecimentos, mais enriquecedora do que a imposição por conteúdos e conceitos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Novas Maneiras de Ensinar e Novas Formas de Aprender**. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BECKERT, E.A.; TRENHAGO, J. **Psicomotricidade Infantil: a arte de brincar e aprender através do lúdico.** Revista Psicologado, v.02, n.11, 2023. Disponível em: https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/psicomotricidade-infantil-a-arte-de-brincar-e-aprender-atraves-do-ludico. Acesso em 12 ami. 2025.

BESSA, L. A. S.; MACIEL, R. M. **A Importância da Psicomotricidade no Desenvolvimento das Crianças nos Anos Iniciais.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v.12, n. 01, 2022. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/psicomotricidade-desenvolvimento-criancas. Acesso em 12 mai. 2025.

CAMARGOS, E.K. **A importância da psicomotricidade na educação infantil.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v.9, n.9, 2020. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/psicomotricidade-na-educacao-infantil. Acesso em 08 mai. 2022.

COSENZA, R. M. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2021.

FONSECA, V. **Aprender a Aprender**: **A Educabilidade Cognitiva.** 14ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 25ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

GARANHANI, M. C. In: ANDRADE FILHO, N. F. de; SCHNEIDER, Omar. **Psicomotricidade na Educação Infantil**: **conhecimento e especificidade.** São Cristóvão: UFS, 2022.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento Psicomotor**: **do nascimento até os 6 anos.** 10ª edição. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2021.

MATURANA, H. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. 12° ed. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

MORGADO, A. S. **A importância do desenvolvimento psicomotor da criança de 0 a 6 anos.** Mestrado em Educação – PUC, 2021. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/18589.pdf. Acesso em 08 mai. 2025.

QUEIROZ, F. A. P. **As Contribuições da Neuroeducação para a educação escolar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

RELVAS, M. P. **Neuroeducação e Educação, gêneros e potencialidades na sala de aula**. Rio de Janeiro, 2ª ed. WAK Editora, 2020.

SANTOS, S. M.P. **Brinquedos e Infância**. 16ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2022.

SCHINCA, M. **Psicomotricidade, ritmo e expressão corporal**: **Exercícios práticos.** 14ª ed. São Paulo: Manole, 2020.

VASCONCELLOS, V.M.R. **Infância (in) visível**. 14ª ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2021.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAL SEU GRAU DE IMPORTÂNCIA?

MARIA CAMILA REBELATO GROM

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Uniseb (2016); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade UNAR (2022); Graduação em Licenciatura em Química pela Faculdade UNIARARAS (2006); Graduação em Direito pela Faculdade UNAR (2023); Especialização em Papel da Escola e do Educador em casos de Alienação Parental pela Facest (2024); Especialista em Ciência Criminal e Perícia Forense pela Faculdade CNI (2023); MBA em Segurança Pública e Privada pela Faculdade FAL/RS (2021); Professora de Educação Infantil - na EMEI Prof. Francisca Maria Mendes Marques.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

o presente artigo permite conceituar sobre o lúdico na educação infantil, passando de uma contextualização de mera recreação a parte na educação infantil, para um desenvolvimento educacional significativo a criança, uma vez que, este deve estar inserido cotidianamente nas práticas educativas através de aulas diversificadas onde professor e aluno participem ativamente do processo ensino aprendizagem. No entanto, é primordial que se compreenda que o lúdico está amparado na legislação brasileira vigente, e deve priorizar o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais bem como a criatividade, a imaginação e a autonomia do infante.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação Infantil; Importância; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O lúdico não se restringe a uma ação concreta, mas está relacionado à motivação e ao prazer de realizar uma tarefa de maneira diferenciada. Ou seja, o lúdico está presente quando uma atividade seja ela uma brincadeira, um estudo, um trabalho ou qualquer outro tipo de ação, é feita com criatividade, espontaneidade, envolvimento e prazer. Isso significa que uma atividade pode ser lúdica mesmo sem ter o formato tradicional de uma brincadeira, desde que provoque o encantamento, interesse e o engajamento (AGUIAR, 2021, p. 158).

Essa visão amplia o entendimento sobre o papel do lúdico em contextos como a educação, o ambiente ou mesmo em relações sociais, mostrando que ele pode ser um elemento facilitador da aprendizagem, da convivência e do bem estar em diferentes etapas da vida (OLIVEIRA, 2023, p.6).

Temos que o lúdico persiste em dois sentidos, o interno e o externo, em que o àquele é elencado a atitude, a motivação e este às práticas que são realizadas por essa motivação. Aguiar (2021, p. 159) diz que:

> O lúdico é o estado de plenitude interna de cada sujeito, é interno de cada um de nós e a ludicidade é uma característica de quem está em estado lúdico. O lúdico nem sempre pode ser visto no nosso mundo externo, mas sim os elementos que o compõem, como jogos, brinquedos, arte, música e as múltiplas linguagens, que podem nos levar para este estado lúdico (mundo interno). Diante disso, quando o sujeito, sendo ele criança ou adulto, adolescente ou idoso, entra em estado lúdico, denomina-se esse processo de vivência lúdica (AGUIAR, 2021, p. 159).

As atividades lúdicas na educação infantil têm um papel muito mais profundo do que apenas entreter. Segundo Barbosa et al. (2020), o brincar é uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento global da criança, ou seja, ele contribui de maneira integrada para o crescimento cognitivo, físico, emocional e social.

Por meio das brincadeiras, as crianças não apenas se movimentam e se expressam, mas também aprimoram habilidades motoras como correr, pular, equilibrar-se as quais são fundamentais para o desenvolvimento físico; estimula-se a criatividade, a imaginação e a curiosidade, capacidades importantes para a aprendizagem e para o pensamento crítico; aprendem a conviver, respeitar regras, compartilhar e colaborar com os colegas, fortalecendo as habilidades socioemocionais; desenvolvem funções cognitivas, como a memória, a atenção, a percepção visual, a linguagem e a capacidade de resolver problemas (OLIVEIRA, 2023, p. 6).

Portanto, o lúdico na educação não é algo secundário ou complementar, mas sim uma estratégia pedagógica essencial que torna o processo de aprendizagem mais significativo, prazeroso e eficaz, respeitando as necessidades e características do desenvolvimento infantil (LIMA; ANDRADE, 2022).

Conforme preconiza Brucki et al. (2019):

> As brincadeiras oferecem uma maneira de entrar no universo infantil. Através do brincar, a criança se constitui enquanto sujeito. Nessa atividade, ela aprende a fazer, a conviver e, sobretudo, aprende a ser. Além de instigar curiosidade, a autoconfiança e a autonomia proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção (BRUCKI et al., 2019, p. 2).

Esse trecho ressalta a importância da ludicidade e do brincar como elementos centrais no desenvolvimento infantil, especialmente no contexto da educação infantil. Compreende-se que as brincadeiras são versáteis e se adaptam a diversos contextos, podendo acontecer sozinhas ou em grupo, com ou sem regras, em espaços naturais ou planejados. Isso mostra que o brincar é uma atividade humana essencial, presente ao longo da vida, mas com um papel fundamental na infância (OLIVEIRA, 2023, p.7).

A partir disso, a ludicidade é apresentada como um instrumento legítimo no cotidiano escolar, com capacidade de promover inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças. Segundo Dall Agnol (2023, p. 22), é essencial que os espaços educativos valorizem e incentivem o brincar, criando oportunidades para que as crianças explorem, experimentem e se desenvolvam de maneira integral.

Complementando esse pensamento, o documento oficial citado (BRASIL, 1996, referindo-se à LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) destaca que a educação infantil, voltada para crianças de 0 a 5 anos, deve respeitar suas necessidades específicas, como a socialização onde ocorre a aprendizagem de convivência entre os pares; a autonomia que permite o desenvolvimento da independências de suas ações e tomadas de decisões e a expressão das emoções que compreende a manifestação de sentimentos.

Assim, a ludicidade e o brincar não são apenas atividades complementares, mas estratégias primordiais ao atendimento de necessidades desta etapa, favorecendo o desenvolvimento pleno e respeitando as fases da infância. A educação infantil, portanto, deve promover experiências significativas que valorizem a criança como protagonista de sua própria aprendizagem (OLIVEIRA, 2023, p.7).

Nota-se que a educação infantil está na fase da brincadeira, em realização de ações e de aprendizagem por meio da ludicidade, fato este que as crianças encontram-se na idade da imaginação e da fantasia, ressaltando a importância de os profissionais da educação apresentarem uma maneira de ensinamento que abarque a brincadeira e a ludicidade. Compreende que a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, traz que as escolas necessitam da criação de maneiras mais lúdicas em suas vivências (OLIVEIRA, 2023, p.8).

O presente trabalho é dividido em categorias como o conceito de Lúdico, a Ludicidade na Educação Infantil, Jogos e brincadeiras e a Legislação no brincar na Educação Infantil; apresentando a ambos a abordagem teórica.

O LÚDICO

O termo lúdico refere-se a tudo aquilo relacionado ao jogo, à brincadeira e à diversão, sendo frequentemente associado a atividades prazerosas e envolventes que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades (KISHIMOTO, 1999, p. 20).

Além disso, pode representar uma abordagem mais criativa e descontraída na resolução de problemas e na realização de tarefas, especialmente em contextos que valorizam a experimentação, a colaboração e a busca por soluções inovadoras (ALMEIDA, 2017, p. 39).

É impossível dissociar o lúdico do ato de brincar, razão pela qual, neste trabalho, os termos "jogos", "brincadeiras", "brincar" e "lúdico" serão tratados como equivalentes.

Ao abordar o conceito de lúdico e sua relevância para a humanidade, observa-se que as atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos, sempre estiveram presentes ao longo da história, sendo parte integrante das manifestações culturais desde os primeiros registros das civilizações.

Desde os povos primitivos até aproximadamente o século VI, o ensino ocorria predominantemente por meio da imitação (PEREIRA, 2020, p. 24), sendo transmitido oralmente e de forma padronizada entre gerações. Nesta esfera, a ludicidade desempenhava um papel central na preservação e transmissão dos valores e costumes sociais.

Na Antiguidade, os jogos eram compreendidos como formas de treinamento voltadas à sobrevivência (SANTANA, 2011; SILVA et al., 2022, p. 5). Os gladiadores, por exemplo, realizavam seus treinamentos em arenas conhecidas como ludus, termo que, etimologicamente, deu origem à palavra "lúdico". As brincadeiras, por sua vez, funcionavam como um primeiro contato com o ambiente e com os objetos de aprendizagem, representando um ponto de partida essencial para o desenvolvimento de noções básicas e comportamentos necessários à compreensão da realidade (AGUIAR, 2006; SILVA et al., 2022, p. 132).

O lúdico é um importante elemento que influencia o desenvolvimento do indivíduo. "É através do lúdico que a criança aprende a agir, tem sua curiosidade estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, desenvolve a linguagem, o pensamento e a concentração" (VYGOTSKY,1984, p.81).

O lúdico deve ser inserido nas práticas cotidianas da sala de aula como uma proposta pedagógica que permeia em diversas formas como as atividades diversificadas com intervenções e propostas que fluem o aluno ao campo de experiências amplas de aprendizagem, através de sistematizações e organizações a fim de estimular o aluno as diversas habilidades motoras, social e cognitiva; bem como os jogos e as brincadeiras (OLIVEIRA, 2023, p.11).

As atividades acima promovem a interação criativa, onde o aluno vivência habilidades similares e formas diferentes, reduzindo a agressividade, exercitando a criatividade e aprimorando a inteligência emocional e a sociabilidade (OLIVEIRA, 2023, p.11).

Conforme preconiza Follmann et al. (2013):

> A utilização de atividades diferenciadas no ambiente escolar proporciona um aprendizado dinâmico, no qual as crianças são estimuladas a se movimentarem, a interagirem entre si, a dialogarem, a exporem seus pensamentos, entre outros. Dessa forma, nota-se que elas se tornam mais próximas e o conhecimento mais significativo (FOLLMANN; LORENZ, 2013, p. 2).

Contudo, a ludicidade deverá ser implantada com uma vasta diversidade de atividades conforme a proposta pedagógica/ currículo e a aula, como exemplo os jogos devem possuir um conceito amplo, significando uma competição esportiva, divertimento e brincadeira, como ainda, uma terapia e recreação (OLIVEIRA, 2023, p.11).

Dessa forma, Dallabona et al. (2004) expõe que:

> O jogo é uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si

> mesmo, acompanhado de um sentido de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 108).

Tem-se que os jogos contribuem ao desenvolvimento motor da criança, desde que elaborado a sua faixa etária e com materiais condizentes. Quanto ao brincar há de se mensurar que é uma prática recorrente na ludicidade, pois trata-se de uma forma espontânea e livre, trazendo a expressividade em criatividade e desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas. Ademais, promove a curiosidade, o interesse e a aprendizagem através de diversas situações sociais (OLIVEIRA, 2023, p.12).

O brincar tem a pretensão de trazer sinais, gestos, objetos e espaços com valoração e significação diversos, pois a criança recria e repensa os valores que ocorrem em seu cotidiano, fatos de vida e mesmo memórias. Assim, a autonomia e a identidade ajuda a criança a proximidade do contato em expressar papéis diferentes que estão presentes no cotidiano, ou seja, no contexto social (OLIVEIRA, 2023, p.12).

De acordo com Alves (2011, p. 6) “nas interações lúdicas, as crianças exercitam o foco, a repetição, conseguem desenvolver a memórias e integra-se com outras pessoas, adultos ou crianças de forma que aprende habilidades sociais.”

O brincar está presente desde a infância até a fase adulta, uma vez que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil traz que "Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação" (BRASIL, 1998, p. 22).

Destarte que o brincar é um caminho que tem por objetivo a exploração do mundo ao redor pois promove a imaginação e a criatividade por meio das relações sociais estabelecidas. Na fase adulta, o brincar tem o papel diferente como atividades recreativas, esportivas, musicais, teatrais entre outras, proporcionando o bem-estar, a diversão e o aprendizado (OLIVEIRA, 2023, p.12).

Kishimoto (2002) ressalta que:

> Quando uma criança brinca, ela cria uma situação imaginária, sendo esta uma característica 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 (KISHIMOTO, 2002, p. 130).

Assim, o desenvolvimento humano possui uma linha de evolução, no entanto, a imaginação não é linear, pois no instante da brincadeira a criança abre a caixinha de informações que serão pertinentes a sua vida toda, a fim de se relacionar com os pares (OLIVEIRA, 2023, p.13). Mensura Setra (2014, p. 28) que:

> O ato do brincar é eficiente no processo de aprendizagem da criança, pois mecanismos como regras, orientações no espaço, conceitos e noções linguísticas e numéricas são imprescindíveis para o bom desenvolvimento e eficiência da aprendizagem em contextos que atualmente estão preparados para contemplar a brincadeira e o jogo como elementos indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem proposto nas propostas atuais (SETRA, 2014, p. 28).

Contudo, o brincar é fundamental ao desenvolvimento da identidade e da autonomia, permitindo que a criança experimente, descubra e crie formas de liderança com as pessoas ao seu redor, por meio da imaginação, criatividade e capacidade em solucionar os problemas do cotidiano (OLIVEIRA, 2023, p.13).

A escola possui papel fundamental a esta, desenvolvendo práticas pedagógicas que aspire as habilidades e hábitos de crescimento do aluno, para que este conviva harmoniosamente com seus pares, e compreenda o que pode ou não ser feito, obedecendo às regras fundamentais que são impostas pela sociedade (ALMEIDA, 2017, p. 40).

É nítido que o brincar e os jogos são importantes ao processo educacional, e que haja a utilização de métodos diferenciados no dia a dia, e que jamais o processo se baseie apenas em livros didáticos (OLIVEIRA, 2023, p.14).

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é compreendida atualmente como a primeira etapa da educação básica, essencial para o desenvolvimento integral da criança. No entanto, nem sempre foi assim. Na Idade Média, por exemplo, as crianças eram enviadas para viver com outras famílias, sendo tratadas como pequenos adultos. Participavam das tarefas cotidianas sem distinção entre atividades infantis e adultas, o que refletia a ausência de uma concepção específica da infância (OLIVEIRA, 2023, p.17).

Ao longo dos séculos, essa visão foi se transformando. Com o avanço dos estudos sobre o desenvolvimento humano e a luta por direitos da criança, elas passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, com necessidades e características próprias. Assim, ganharam espaço na sociedade e acesso à educação de qualidade (OLIVEIRA, 2023, p.17).

Segundo Ariès (1981, p. 150), as sociedades antigas não reconheciam a infância como uma fase distinta e importante do desenvolvimento humano. A ideia de uma etapa intermediária entre a infância e a juventude era praticamente inexistente. Foi apenas com o tempo que a infância passou a ser valorizada como um período fundamental para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo do indivíduo.

A criança se transformava imediatamente em um adulto, excluindo as etapas da juventude. Ariès (1975) corrobora:

> Na sociedade medieval [...] o sentimento da infância não existia, o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significava o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou sua ama, ela ingressa na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 1975, p.156).

Atualmente, compreende-se que a criança é um sujeito único, dotado de características próprias e em constante desenvolvimento. Nesta fase da vida, ela demonstra grande curiosidade e um intenso desejo de explorar o mundo ao seu redor. Seu aprendizado ocorre principalmente por meio da experiência sensorial, das interações sociais e dos vínculos afetivos estabelecidos no cotidiano (OLIVEIRA, 2023, p.18).

O desenvolvimento infantil é influenciado por diversos fatores, como o contato físico e o tom de voz das pessoas com quem convive, os objetos que manipula, os grupos sociais com os quais interage, o contexto cultural em que está inserida e os ambientes onde circula, especialmente os espaços abertos que estimulam sua criatividade e liberdade de movimento (OLIVEIRA, 2023, p.18).

Diferentemente dos adultos, a criança apresenta necessidades específicas e aprende de forma própria, respeitando seu tempo e ritmo. Ela constrói conhecimento a partir da vivência, da brincadeira e da experimentação, elementos fundamentais para o seu desenvolvimento integral (OLIVEIRA, 2023, p.18).

Conforme a BNCC o ensino aprendizagem para crianças de 0 a 5 anos inclui o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo de maneira integral e harmônica, além da interação com outras crianças e adultos; e a estimulação da curiosidade, exploração e descoberta por meio de atividades desafiadoras e lúdicas (BRASIL, 2018, https://basenacionalcomum.mec.gov.br/).

O lúdico desempenha um papel fundamental na educação infantil, pois permite que a criança aprenda de forma prazerosa, espontânea e significativa (FRIEDMANN, 2012, p. 5).

Por meio do brincar, a criança desenvolve diversas habilidades essenciais, como a imaginação, a criatividade, a coordenação motora, a linguagem, a socialização e a resolução de conflitos (OLIVEIRA, 2023, p.19).

De acordo com Ariès (1981, p. 256), a brincadeira contribui para a continuidade das etapas da vida, funcionando como uma ponte entre a infância e a

vida adulta. Isso ocorre porque, ao brincar, a criança assimila e ressignifica valores sociais e culturais, especialmente através do faz-de-conta e de outras formas de expressão lúdica.

A ludicidade, portanto, não é apenas um passatempo, mas uma importante ferramenta pedagógica. Brincadeiras, jogos simbólicos e atividades lúdicas funcionam como simulações da realidade, permitindo que a criança compreenda o mundo ao seu redor, elabore experiências e se prepare para desafios futuros; tanto na infância quanto na vida adulta (OLIVEIRA, 2023, p.19).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, https://basenacionalcomum.mec.gov.br/) contribuiu significativamente para ampliar o reconhecimento da brincadeira e da ludicidade como elementos essenciais na educação infantil. O documento estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

O direito ao convívio é descrito na BNCC (2018, p. 38, https://basenacionalcomum.mec.gov.br/) da seguinte forma: "Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas." Esse direito pode ser efetivado por meio de brincadeiras e jogos, que favorecem a interação, a construção de vínculos e o respeito à diversidade.

Segundo Bomtempo (2022, p.10), o convívio também é fortalecido quando as crianças têm acesso a espaços compartilhados com os adultos, participando de tarefas cotidianas de maneira lúdica e significativa. Dessa forma, o brincar não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo e emocional, mas também possibilita que a criança compreenda seu papel social, interagindo de forma ativa com o mundo à sua volta.

O direito de brincar, conforme Brasil (2018, p. 38):

> Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p. 38).

Tanto no ambiente familiar quanto na escola, é fundamental garantir à criança o sentimento de pertencimento. Isso significa fazê-la perceber que aquele espaço também é seu, que ela é valorizada e que suas opiniões importam. Ao permitir que a criança participe das decisões cotidianas, mesmo que em pequenas escolhas, fortalece-se sua autonomia, autoestima e senso de responsabilidade (OLIVEIRA, 2023, p.20).

Quando a criança é ouvida e envolvida nos processos que dizem respeito ao coletivo, ela passa a entender que é um sujeito ativo na construção dos espaços em que vive.

Esse reconhecimento contribui para o seu desenvolvimento emocional e social, além de promover relações mais democráticas e respeitosas entre crianças e adultos (OLIVEIRA, 2023, p. 20).

A criança possui o direito de explorar o que está ao seu redor, assim Brasil (2018, p. 38) traz em seu esboço que:

> Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2018, p. 38).

Isso, retoma a criticidade e a curiosidade perante a iniciativa da criança, seja na sala de aula ou fora, a exploração deverá ser espontânea e caminhando para além dos dados e situações que o professor passa, a fim de que a criança descubra os caminhos sozinha na resolução de situações problemas (OLIVEIRA, 2023, p. 21).

O direito à expressão está diretamente ligado à possibilidade da criança manifestar suas ideias, sentimentos, desejos e opiniões livremente, sem sofrer censura ou desvalorização. Esse direito, reconhecido tanto na BNCC (2018) quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente

(ECA), é essencial para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e do pensamento crítico (OLIVEIRA, 2023, p. 21).

No entanto, ainda é comum que, em conversas entre adultos, a voz da criança seja ignorada ou interrompida. Muitas vezes, quando tenta participar, ela não recebe a atenção devida, sendo vista como "pequena demais" para opinar. Esse tipo de postura limita seu desenvolvimento e enfraquece sua percepção de pertencimento e valor social (OLIVEIRA, 2023, p. 22).

Por isso, é fundamental que, tanto na escola quanto em outros espaços, os adultos ofereçam escuta atenta e respeitosa, tratando as crianças como sujeitos de direitos. Dedicar tempo para ouvi-las “de igual para igual” é um gesto simples, mas extremamente poderoso, que demonstra respeito e reforça a importância da participação infantil na vida coletiva. (OLIVEIRA, 2023, p. 22).

A criança ainda, possui o direito de se conhecer, ou seja, de construir a sua identidade pessoal, social e cultural, obtendo uma imagem positiva de si e de seu grupo de pertencimento, por meio das diversas experiências que abrangem cuidados, interações, brincadeiras e linguagens no âmbito educacional e no contexto social e familiar (OLIVEIRA, 2023, p. 22).

As crianças estão em constante processo de desenvolvimento, construindo sua visão de mundo, seu corpo, suas emoções e seu pensamento. Nesse contexto, quando os adultos — sejam pais, responsáveis ou professores — orientam as crianças na descoberta de si mesmas e do ambiente ao seu redor, estão assegurando o seu direito ao autoconhecimento e à formação integral (SUCUPIRA, 2023, p. 6).

Uma das formas mais eficazes de garantir esses direitos na educação infantil é por meio de estratégias pedagógicas baseadas no lúdico. A brincadeira, os jogos e outras atividades lúdicas não são apenas momentos de distração, mas experiências ricas de aprendizagem. Os jogos, por exemplo, quando integrados ao planejamento do professor, não só motivam as crianças, como também favorecem a criação de regras próprias, estimulando a autonomia, o raciocínio e a criatividade (OLIVEIRA, 2023, p. 23).

Ao brincar, a criança desenvolve habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Além disso, o brincar promove a socialização e a interação, permitindo que as crianças aprendam a lidar com regras, respeitar limites e conviver com as diferenças. Assim, o lúdico se consolida como uma ferramenta poderosa na formação integral da criança, ao mesmo tempo em que assegura seus direitos de forma prazerosa e significativa (OLIVEIRA, 2023, p.23).

Além dos jogos e brincadeiras, já mencionados ao decorrer do artigo, faz-se necessário a utilização de atividades criativas como desenhos, pintura e modelagem, uma vez que estas possuem seu viés de desenvolver a imaginação e a criatividade das crianças, utilizando conceitos variados como cores, formas e texturas (OLIVEIRA, 2023, p. 23).

Além das atividades realizadas em sala de aula, as vivências ao ar livre são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Atividades como caça ao tesouro, jogos de esconde-esconde, circuitos motores ou simples explorações do ambiente natural estimulam não apenas as habilidades físicas e motoras, mas também despertam o interesse pela natureza e pelo meio ambiente, promovendo uma consciência ecológica desde cedo (OLIVEIRA, 2023, p. 23).

Essas experiências permitem que a criança tenha contato direto com o mundo ao seu redor, ampliando seu repertório sensorial e cognitivo, ao mesmo tempo em que favorecem o movimento, a espontaneidade e o brincar livre, elementos essenciais na infância (OLIVEIRA, 2023, p. 23).

Outra importante forma de aplicar o lúdico na prática pedagógica são as narrativas e dramatizações. Contar histórias, encenar contos ou permitir que as crianças criem e representem suas próprias histórias são estratégias ricas para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da empatia e do pensamento simbólico (OLIVEIRA, 2023, p. 23).

Essas atividades podem ser utilizadas para ensinar conteúdos diversos, como temas culturais, períodos históricos, conceitos científicos ou questões sociais, sempre de forma acessível e significativa. Além disso, a dramatização possibilita que as crianças explorem diferentes papéis e emoções, o que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades sociais e emocionais, como a cooperação, a escuta, a resolução de conflitos e a expressão de sentimentos (OLIVEIRA, 2023, p. 24).

Entende-se que o lúdico na educação infantil promove o desenvolvimento da criatividade como forma de pertencimento ao meio em que a criança vive, assim o brincar não deve ser visto como uma atividade complementar simples, mas como uma vertente pedagógica, respeitando as etapas da infância em sua essência, promovendo aprendizagens significativas, contextualizadas e humanizadas (OLIVEIRA, 2023, p. 24).

JOGOS E BRINQUEDOS

A definição de jogo não é fixa ou universal, pois uma mesma atividade pode ser considerada jogo ou não, dependendo dos significados e valores que diferentes culturas lhe atribuem. Essa variabilidade torna complexa a tarefa de conceituar o que é jogo, uma vez que ele assume múltiplas formas concretas, com características que ora se aproximam, ora se distanciam entre si (AVELINO, 2002, p. 15).

Nesse contexto, a ludicidade apresenta-se como uma importante forma de socialização infantil. Quando os jogos são utilizados com objetivos educativos, tornam-se instrumentos eficazes para promover a aprendizagem, o desenvolvimento e o progresso das crianças, tanto em ambientes escolares quanto fora deles (AVELINO, 2002, p. 15).

A ludicidade é fundamental no processo de aprendizagem infantil. Ao integrar jogos ao processo educativo, é possível potencializar o envolvimento das crianças, estimular habilidades cognitivas e sociais, e promover o desenvolvimento integral. Isso é válido tanto em contextos formais, como escolas, quanto informais ilustrando a casa ou espaços comunitários (AVELINO, 2002, p. 15).

Assim, o jogo abrange três graus de significação, em que no primeiro consagra na linguagem de cada contexto social através de fatos ou atitudes que irão avaliar os vocábulos pela concordância, respeitando regras de construção.

No entanto, os jogos não podem basear-se em mero simplismo ou nomeação; devem ser aplicados como experiência ou como um meio social que vincula a linguagem e a cultura da sociedade em que está inserido, tratando-se assim, de uma conjuntura sociocultural com uma linguagem e aplicação realista. O jogo tem o sentido que cada sociedade o atribui, já que se insere em um viés dependendo do lugar, da época e dos modos diferentes, vivenciado como útil ou inútil conforme o plano de aula e a idade (AVELINO, 2002, p. 15).

Já no segundo grau de significado, há o surgimento de regras para identificar a estrutura sequencial da modalidade deste, havendo a exploração do jogo além do ato de jogar, como a materialização de um tabuleiro de xadrez, manuseando o papelão, madeira, plástico, pedra perpetuando a exploração, o fazer; corroborando a significados diversos conforme a cultura inserida bem como regras e objetos (AVELINO, 2002, p. 16).

O jogo faz de conta utiliza a imaginação, transpassando o significado e a ordem das coisas, atravessando a mente da ressignificação do seu ao redor, de nomes e papéis a fim de que desenvolva a função simbólica, fruindo a racionalidade do ser.

Os principais indicadores para identificar o verdadeiro jogo infantil residem em suas primeiras características como a não literalidade, efeito positivo, flexibilidade e finalidade; esses elementos são considerados os orientadores mais confiáveis para reconhecer o caráter lúdico da atividade.

No entanto, no campo da educação é fundamental que os jogos preservem a livre escolha da criança e não sejam impostos de forma obrigatória. Caso contrário, a atividade perde seu caráter lúdico e se transforma em trabalho, deixando de ser

um jogo no sentido pleno do termo (AVELINO, 2002, p. 16).

De acordo com Kishimoto (1999, p. 25) e outras autoras que estudam o lúdico, os jogos infantis só mantêm seu valor educativo se forem guiados por características específicas: como a não literalidade onde o jogo opera em um "faz de conta", onde a criança representa situações simbólicas (ex: fingir que uma caixa é um carro); o efeito positivo em que o jogo deve provocar prazer, alegria ou satisfação emocional; a flexibilidade de regras e de enredos que podem ser modificados, adaptados ou reinventados pela criança e a finalidade em si do jogo, o qual não visa um resultado externo (como uma nota ou produto), mas tem valor na própria ação de brincar.

A terceira significação versa sobre o simbolismo do jogo, ou melhor, sobre a função de representatividade da realidade e das atitudes, relacionando e expressando as experiências vivenciadas no cotidiano; tornando as situações voluntárias, motivadoras e interessantes, elencando as regras implícitas ou explícitas com o intuito de se desenvolver metas espontâneas (AVELINO, 2002, p. 16).

Contudo, os jogos são frequentemente classificados em grupos de acordo com as suas semelhanças, o que evidencia a existência de um campo amplo, com múltiplas formas, características e propósitos. Para tanto, essa diversidade faz com que a tarefa de enquadrá-los em uma única categoria, a desafiadora.

Diante disso, muitos estudiosos buscam identificar os traços mais comuns entre os diferentes tipos de jogos, apesar disso, há autores que questionam a legitimidade de se classificar o jogo como uma atividade necessariamente lúdica ou com valor pedagógico.

Há ainda, teóricos que questionam se todo jogo é, de fato, a ludicidade ou pedagogicamente válido, especialmente quando é estruturado de forma rígida, sem espaço para a autonomia e a criatividade da criança. Quando o jogo perde sua espontaneidade e passa a servir apenas a objetivos instrucionais, ele pode se distanciar da essência do brincar e, portanto, deixa de ser um jogo com plenitude (AVELINO, 2002, p. 16).

O brincar traz a representatividade de uma atividade com cunho essencial ao desenvolvimento integral da criança, especialmente no que tange à construção de sua interação social, através das brincadeiras, dos brinquedos e dos jogos, a criança vivencia experiências significativas que contribuem para a elaboração de regras de convivência, tanto individuais quanto coletivas. Ao brincar, a criança cria conexões consigo mesma, com os outros e com o mundo que a cerca, utilizando a linguagem lúdica como uma importante ferramenta de expressão, descoberta e aprendizagem (AMARANTE, 2019, p. 36).

Macêdo e Dias (2015, p. 4) afirmam que:

> As culturas infantis são saberes construídos de forma singular na interação das crianças entre si e entre os adultos, ou seja, são elaboradas inter e intra gerações, portanto, implicam operar as dimensões cognitivas, linguísticas e relacionais. As culturas infantis constituem uma representação singular das crianças sobre a realidade social, sobre seus modos de vida, são, portanto, específicas da infância e, consequentemente, diferenciadas das culturas adultas (MACÊDO; DIAS, 2015, p. 4).

Com a ludicidade consegue-se aprimorar a criatividade, a coordenação motora, o raciocínio e a solidariedade por meio de momentos que não são ouvidos. No entanto, a educação formal deve ser trabalhada na educação infantil através de jogos e brincadeiras que permitam as habilidades de comportamentos, imaginação, compreensão de regras e progresso motor a fim de aprimorar o desenvolvimento global da criança (AVELINO, 2002, p. 17).

O ato de brincar permite que a criança compreenda o que está ao seu entorno, aperfeiçoando o aspecto cognitivo e tomando conhecimento da cultura e hábitos de sua comunidade, assim, o professor tem o papel precursor de dirigir uma linha de pensar, agir e brincar a este através de aulas que fluam conforme a evolução educacional e infantil.

Énítidoqueaeducaçãoinfantil possui um papel fundamental ao cotidiano da criança tanto ao seu desenvolvimento físico como cognitivo, pois é graças a ela que a criança terá a sua potencialidade e evolução integral, uma vez que há a possibilidade de identificar as expressões de afeto, mediar as frustrações, solucionar conflitos e regular as emoções (AVELINO, 2002, p. 17).

Na Educação Infantil, a ludicidade tem um papel de suma importância para a aprendizagem, para a convivência, para o desenvolvimento integral da criança e para a garantia de seus direitos, pois ela contribui para melhorar o rendimento escolar, favorecendo o desenvolvimento do conhecimento, da oralidade, do pensamento e da construção de sentido; consequentemente, o progresso real da criança ocorre de maneira significativa (AVELINO, 2002, p. 17).

O lúdico permite aprender de forma prazerosa, promovendo a afetividade entre as crianças, possibilitando a exploração do corpo e do espaço, criando, assim, condições mentais favoráveis para a resolução de problemas complexos, para tanto, as escolas devem criar espaços apropriados e diferenciados para a realização de atividades lúdicas, entendo que a criança transforma tudo em brinquedo e criar brincadeiras a partir do que está ao seu redor (AVELINO, 2002, p. 18).

LEGISLAÇÃO NO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A legislação infantil traz nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI/2010 - sobre o brincar, em que naquela há a descrição crítica e criativa de atividades, brincadeiras e interações às crianças perante ao cotidiano escolar, e nesta o processo de debate democrático e técnico sobre os brinquedos e brincadeiras aplicáveis a Educação Infantil, sendo que visam um momento que antecipa as etapas do Ensino Fundamental visto que neste o brincar não é inserido devido a falta de tempo.

O brincar, enquanto elemento fundamental do processo pedagógico, ainda está em processo de consolidação no Brasil. Um marco inicial importante foi a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 2010. Esse documento estabelece dois eixos norteadores para o currículo voltado à primeira infância: as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2010, p. 5).

No entanto, essas diretrizes não apresentam definições precisas desses eixos, apoiando-se na ideia de experimentação livre por parte das crianças, o que deixa espaço para diferentes interpretações por parte dos educadores (AVELINO, 2002, p. 26).

O espaço de experimentação e a aprendizagem devem ser vistos na educação infantil de maneira primordial pois, são exemplos imitados onde os diálogos ocorrem através da atenção, da memória, da criação e da organização dos pensamentos, em que o professor não é o mero observador mas um agente ativo que analisa esses momento e repensa o seu planejamento para potencializar e desenvolver a autonomia e o desenvolvimento cognitivo e global da criança (AVELINO, 2002, p. 26).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação:

> Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 2002, p. 23).

Observa-seque muitos autores descrevem a importância de brincar na educação infantil constatando que esta deve estar constantemente no pedagógico aplicável de maneira individual ou coletiva para aperfeiçoar a autonomia e reivindicar os papéis da sociedade (AVELINO, 2002, p. 26).

A legislação brasileira assegura que o brincar não é uma simples atividade de recreação, mas sim um direito da criança e um instrumento pedagógico de suma importância ao seu desenvolvimento. Portanto, toda proposta educativa na Educação Infantil deve incluir o brincar como um ponto central,

que garante um ambiente de desenvolvimento pleno, significativo e feliz a criança (AVELINO, 2002, p. 26).

Conforme Arce (2013, p.24) afirma que: "a brincadeira possibilita o progresso da imaginação, que está enraizada ao social, ao mundo inserido e a seu vínculo, retirando deles os motivos e conteúdos das suas brincadeiras."

É primordial que educadores, pais e toda a comunidade escolar compreendam que a educação infantil é uma fase crucial na formação do ser humano, nessa etapa que se constroem as primeiras bases do desenvolvimento emocional, social e cognitivo, e estabelecem vínculos afetivos e de aprendizagem que influenciarão toda a trajetória da criança (AVELINO, 2002, p. 26).

Ao chegar à escola, a criança traz consigo características peculiares e próprias da infância, como a curiosidade intensa, o desejo de explorar o mundo e a necessidade de expressar-se por meio de gestos, brincadeiras e imaginação. Consequentemente, o trabalho educativo nessa faixa etária precisa ser delicado, respeitoso e intencional, valorizando as formas de expressão da criança e tendo o brincar e o faz de conta como eixos centrais das práticas pedagógicas (AVELINO, 2002, p. 27).

Essas atividades não podem ser assimiladas como recreativas, pois elas são formas profundas de comunicação, elaboração simbólica e construção de conhecimento; visto que brincando a criança compreende o mundo à sua volta, simula situações da vida real, experimenta papéis sociais e expressa emoções e desejos.

Portanto, é compreensível que se garanta um ambiente educativo rico em interações lúdicas, acolhimento afetivo e escuta ativa para almejar o desenvolvimento pleno da criança como sujeito social, criativo e crítico, papel este do educador e da coletividade, já que exige uma sensibilidade, formação e compromisso com a infância (AVELINO, 2002, p. 27).

A legislação brasileira reconhece o brincar como um direito fundamental da criança e como uma prática cotidiana na Educação Infantil. Pode-se destacar documentos legais que tratam do direito ao brincar e do uso da ludicidade como eixo estruturante das práticas pedagógicas nessa etapa, a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 227, caput:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) - (BRASIL, 1988).

Bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA Lei n. 8.069/1990 em seus Art. 16, inciso IV e 53 (primeira parte) asseguram que o brincar é visto como um direito social e essencial à infância:

> Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV - brincar, praticar esportes e divertir-se. Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa [...] (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei n. 9.394/1996 em seu Art. 29, caput, constatando que o brincar é essencial para a criança atinja o desenvolvimento integral:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem 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 (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).
>
> Já a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB n. 5/2009 ilustra que o brincar é um eixo estrutural da prática pedagógica na Educação Infantil por meio das interações, em que as experiências lúdicas e as brincadeiras exprimem a expressão, o pensamento e a aprendizagem da criança onde o professor é o mediador ativo. (https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf).
>
> A BNCC, Base Nacional Comum Curricular (https://basenacionalcomum.mec.

> gov.br/) discerne que a criança aprende brincando, interagindo com os pares e explorando o meio, e este brincar é um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, contemplando seis direitos da aprendizagem na Educação Infantil, sendo eles:

- Brincar
- Explorar
- Conviver
- Participar
- Expressar
- Conhecer-se

Podemos citar o jogo dramático dentro deste rol de brincadeiras, o qual ocupa um papel fundamental no desenvolvimento infantil, especialmente no que diz respeito à construção da subjetividade, à de vínculos sociais e à elaboração simbólica da realidade que a cerca. Esse tipo de brincadeira, em que a criança simula papéis sociais e situações do cotidiano, permite que ela aspire e satisfaça seus desejos de convivência com os adultos através da reprodução simbólica das relações, rotinas e atividades com o mundo (MUKHINA, 1995, p.155).

Ao "brincar de casinha", "de médico", "de professor" ou representar qualquer outro papel, a criança não apenas imita o comportamento dos adultos, mas atribui sentido às experiências vividas, organiza emoções e elabora conflitos internos, promovendo uma transformação qualitativa na sua psique. Nessa atividade lúdica, ela passa a compreender melhor os papéis sociais, as regras de convivência e os sentimentos próprios e alheios (AVELINO, 2002, p. 27).

Além disso, o jogo dramático favorece a empatia ao permitir que a criança experimente o ponto de vista do outro; estimula a linguagem através da narrativa e da comunicação durante a brincadeira; contribui para o desenvolvimento moral ao vivenciar normas e limites sociais e, promove a autonomia e a criatividade pois a criança é livre para criar cenários, conflitos e soluções.

A ludicidade presente no jogo dramático, portanto, não se versa apenas em um entretenimento, mas como um desenvolvimento integral, por qual a criança se apropria da cultura, constrói identidade e fortalece suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais (AVELINO, 2002, p. 28).

Assim, o jogo dramático é uma ferramenta de grande valia para a mediação entre o mundo interno da criança e o mundo social, permitindo que ela cresça, se desenvolva e se humanize plenamente.

A ludicidade é essencial na educação infantil, pois é através do brincar que a criança aprende, descobre, se encanta, cria e atua no mundo adulto., em que jogos e brincadeiras não devem ser vistos como meros passatempos, mas como ferramentas pedagógicas valiosas, que devem estar presentes diariamente na rotina escolar (AVELINO, 2002, p. 28).

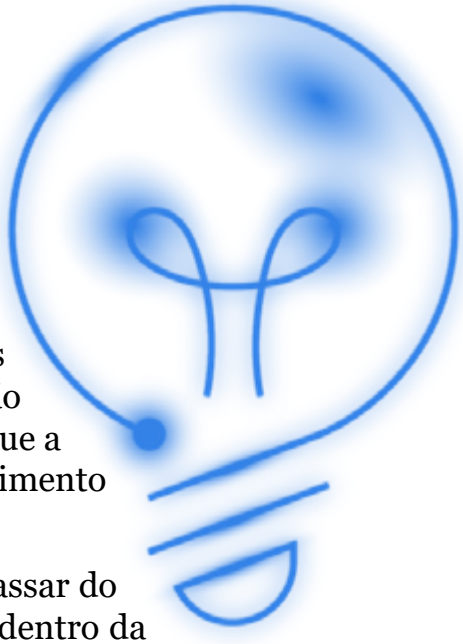
O professor, como mediador desse processo, necessita de planejamento intencionalmente as atividades lúdicas, registrá-las e participar ativamente das interações, garantindo que elas promovam aprendizagens significativas, quando bem conduzido, o uso do lúdico contribui para o desenvolvimento bio-psico-social da criança, fortalecendo suas dimensões cognitivas, emocionais, motoras e sociais (AVELINO, 2002, p. 28).

Destarte Santos (1995) que:

> O brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se por isso, em peça importantíssima na sua formação. Seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que através dessas atividades a criança constrói seu próprio mundo (SANTOS, 1995, p. 4).

Assim, o brincar deixa de ser apenas espontâneo e passa a ser uma prática educativa estruturada, respeitando o tempo e as necessidades da infância, ao mesmo tempo em que prepara a criança para compreender e participar do mundo que a cerca (AVELINO, 2002, p. 28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este artigo tem por base detalhar um estudo sobre os conceitos da ludicidade na educação infantil bem como a sua legislação aplicável, através da contribuição de pensadores e autores, visto que a mesma não é um simples passatempo mas, um viés de desenvolvimento pleno e significativo a criança.

O lúdico era visto como um jogo e brincar, no entanto, com o passar do tempo e através de estudos a ludicidade foi ganhando relevância dentro da educação infantil, como um processo que transpassa a vertente psicológica, pois envolve a articulação de experiências, memórias, imaginação para a realidade e a fantasia, estimulando a criança a criatividade e ao interesse em socializar com o meio que a cerca.

Quando o brincar está inserido integralmente na educação infantil ele permite que a criança assimile o mundo a sua maneira, sem se preocupar com o que a cerca, levando a criança brincar livremente e com motivação. Assim, é imprescindível que o professor administre seu tempo entre ler histórias, ensinar o pedagógico para as práticas pedagógicas que priorizem o brincar, inovando as suas aulas de modo diversificado por meio de fantoches, dramatização envolvendo a criança neste cenário.

Em se tratando de legislação, como foi abordado, compreende-se que a mesma evoluiu conforme a sociedade foi se transformando, passando de uma educação apenas passiva em que o aluno era um mero espectador para uma educação ativa, em que o aluno participa ativamente da construção de seus saberes; ressaltando que as práticas educativas tiveram que se desenvolver, levando o professor a aperfeiçoar suas aulas utilizando práticas diversificadas que envolvessem os alunos na lapidação de seu autoconhecimento, interação e progresso da criatividade e capacidade de recriar saberes.

Assim, a ludicidade possui um papel fundamental ao desenvolvimento da criança na educação infantil, dado que, é por meio desta que a criança explora, experimenta e compreende o mundo ao seu redor; além de estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor; buscando uma autonomia e uma criatividade de forma prazerosa e pertinente àquele momento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jonathan. Tese de doutorado. **Universidade: Uma epistemologia do lúdico a partir da omnilética**. de Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2021.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **O brincar com a criança e o espaço escolar**. In: A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola. Florianópolis: NUP, 2017.

ALVES, V. C. **O Lúdico no Processo de Ensino-aprendizagem de Ciências Naturais no 8° ano.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Biologia). Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

ARCE, A. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2013.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
AVELINO, T.A. **A ludicidade na Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade Anhanguera de Guarulhos. São Paulo/SP, 2002, p. 40.

BARBOSA, G; PINHEIRO, B.; PINTO, K.; PONCE, K. **A importância do brincar nas aulas de educação física para o desenvolvimento motor dos escolares do Ensino Fundamental** I. In: VIANA, J.; SILVA, E.; FIGUEIREDO, S. (org.). **Educação Básica**: Novas perspectivas no processo de ensino-aprendizagem da educação física escolar. Belo Horizonte: Poisson, 2020.

BOMTEMPO, Mayara Vieira da Silva. **O brincar na educação infantil**: **contribuições para o desenvolvimento integral das crianças.** 2022. 20f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro Universitário do Planalto Central Apparecido dos Santos, 2022.

BRASIL, **Constituição Federal**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 jun. 2025.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 20 jun. 2025.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Infantil**. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 18 ju. 2025.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 20 jun. 2025.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 jun. 2025.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 5/2009**. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf7. Acesso em: 20 jun. 2025.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto, secretaria de Educação Fundamental.** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social. vol. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRUSCKI, Janini Catia; CANEPPELE, Felipe Brentano; MORAIS, Niquéle Caroline Monteiro Dutra de; CERVI, Taís . **O brincar como uma forma de linguagem infantil.** In: Salão do Conhecimento Unijuí, 2019, Santa Rosa. **Salão do Conhecimento: bioeconomia: diversidade e riqueza para o desenvolvimento sustentável -** XX Jornada de Extensão. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

DALL AGNOL, Ingrid Alana. **Jogos e brincadeiras como prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental**: **o que dizem as pesquisas.** Erechim: UFFS, 2023, p. 51.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar.** Revista de divulgação técnico científica do ICPG. Vol. 1 n. 4 - jan.-mar./2004

FOLLMANN, Raquel Maiara; LORENZ, Priscila Gadea. **O Lúdico no processo de aprendizagem. Modalidade do trabalho: Relato de experiência.** Evento: XXI Seminário de Iniciação Científica. 2013. p. 4.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: **observação, adequação e inclusão.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Aline Patricia Campos Tolentino de; ANDRADE, Joana de Jesus de. **O brincar possível em tempos de isolamento: o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da memória e da imaginação**. Revista Ibero-americana de Estudos em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil. vol. 17, núm. 2, 2022. p. 1221-1238.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, N.B.A. **A importância da ludicidade na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Federal do Espírito Santo, Colatina/ Espírito Santo, 2023, 34p.

PEREIRA, Ana Claudia. **Diálogos e práticas com a cultura corporal na educação infantil**: **crianças de zero a três anos.** Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 226 f. 2020.

PINATI, C. T.; LIMA, M. L.; SANTOS, M. M. R.; SANTOS, M.; RIBEIRO, G. A.; FONSECA, R. A. de S. **Os jogos e brincadeiras na educação infantil.** Ciência ET Praxis, *[S. l.]*, v. 10, n. 19, p. 57–62, 2017.

SANTANA, M. C. de; SOUZA, L. B. P.; DUQUE, R. de C. S.; SOUZA, E. N. de; POLAK, A.; SANTOS, C. A. F. dos; CAMPOS, R. C. V.; ALVARENGA, V. C. da S. **A ludicidade em momentos de reflexão: Playfulness in moments of reflection**. Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 8, 2022. n. 10, p. 69656–69665.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: Sucata Vira Brinquedo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SETRA, Leide Dayane. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**: **um olhar metodológico sobre o processo de alfabetização com ludicidade.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira. 2014. 47 f.

SUCUPIRA, D. L. **Ressignificação de experiências das crianças na Educação Infantil.** Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 4, n. 1, 2023. p. 1–11.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA O APRENDIZADO NA INFÂNCIA

MARIA CRISTINA ALBINO GALERA

Pedagoga pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos). Mestra em Educação pela USCS (Universidade Municipal de São Caetano do Sul). Atualmente Professora de Educação Infantil (PEI) em uma creche pública (CEI - Centro de Educação Infantil) no Município de São Paulo. Servidora Pública há nove anos. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Metodista.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

A educação infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento das crianças, abrangendo a faixa etária de zero a seis anos. Essa fase é crucial, pois é durante os primeiros anos de vida que ocorrem as mais significativas transformações físicas, emocionais, cognitivas e sociais. A interação com o ambiente, os adultos e outras crianças é essencial para a construção do conhecimento, e as brincadeiras desempenham um papel central nesse processo. A base teórica para a educação infantil está embasada em diversas áreas do conhecimento, incluindo a psicologia, a pedagogia e a neurociência. Teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Maria Montessori contribuíram significativamente para a compreensão de como as crianças aprendem e se desenvolvem. Piaget destacou a importância das interações sensório- motoras e da exploração ativa do ambiente, enquanto Vygotsky enfatizou o papel das interações sociais e da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Montessori, por sua vez, introduziu a ideia de ambientes preparados que promovem a autoaprendizagem e a autonomia das crianças.As brincadeiras são um dos meios mais eficazes de promover o aprendizado na educação infantil e também facilitam a aquisição de habilidades essenciais. Através do brincar, as crianças desenvolvem a coordenação motora, a criatividade, a resolução de problemas, a comunicação e a capacidade de trabalhar em grupo. Brincadeiras como o faz-de-conta permitem que as crianças explorem diferentes papéis sociais e compreendam melhor o mundo à sua volta. Atividades ao ar livre, como correr, pular e escalar, são importantes para o desenvolvimento físico e para a promoção de uma vida saudável.

Palavras-chave: Brincadeira; Aprendizado; Autonomia.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento das crianças, abrangendo a faixa etária de zero a seis anos. Essa fase é crucial, pois é durante os primeiros anos de vida que ocorrem as mais significativas transformações físicas, emocionais, cognitivas e sociais. A interação com o ambiente, os adultos e outras crianças é essencial para a construção do conhecimento, e as brincadeiras desempenham um papel central nesse processo.

A base teórica para a educação infantil está embasada em diversas áreas do conhecimento, incluindo a psicologia, a pedagogia e a neurociência. Teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Maria Montessori contribuíram significativamente para a compreensão de como as crianças aprendem e se desenvolvem. Piaget destacou a importância das interações sensório-motoras e da exploração ativa do ambiente, enquanto Vygotsky enfatizou o papel das interações sociais e da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Montessori, por sua vez, introduziu a ideia de ambientes preparados que promovem a autoaprendizagem e a autonomia das crianças.

Partindo da leitura de tais teorias, pode-se observar que as brincadeiras são um dos meios mais eficazes de promover o aprendizado na educação infantil e também facilitam a aquisição de habilidades essenciais. Através do brincar, as crianças desenvolvem a coordenação motora, a criatividade, a resolução de problemas, a comunicação e a capacidade de trabalhar em grupo. Brincadeiras como o faz-de-conta permitem que as crianças explorem diferentes papéis sociais e compreendam melhor o mundo à sua volta. Atividades ao ar livre, como correr, pular e escalar, são importantes para o desenvolvimento físico e para a promoção de uma vida saudável.

Além disso, as brincadeiras têm um papel significativo no desenvolvimento emocional das crianças. Elas proporcionam oportunidades para a expressão de sentimentos, a resolução de conflitos e a construção da autoestima. Ao brincar, as crianças experimentam diferentes emoções, aprendendo a lidar com frustrações e a celebrar conquistas. Esse aspecto emocional é crucial para a formação de uma base sólida para a aprendizagem futura e para a vida adulta.

Na educação infantil, é importante que os educadores compreendam a importância do brincar e criem ambientes que promovam atividades lúdicas variadas e significativas. Isso inclui a organização de espaços seguros e estimulantes, a oferta de materiais diversificados. Os professores(as) devem também estar atentos às necessidades individuais das crianças, adaptando as atividades/propostas pedagógicas para que todas possam participar de maneira inclusiva e engajada.

Outro ponto relevante é a colaboração entre a escola e a família. A participação dos pais na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. As brincadeiras podem e devem ser incentivadas também em casa, com os pais proporcionando um ambiente enriquecedor. A comunicação constante entre educadores e familiares contribui para a criação de uma rede de apoio que fortalece o processo educativo.

Em resumo, a educação infantil e as brincadeiras são elementos indissociáveis e fundamentais para o desenvolvimento das crianças. As brincadeiras não só promovem o aprendizado de maneira natural e divertida, mas também são essenciais para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo.

Criar ambientes que incentivem o brincar e valorizem a participação ativa da família são estratégias eficazes para garantir uma educação infantil de qualidade. Investir nessa fase da vida é crucial para formar indivíduos saudáveis, felizes e preparados para os desafios futuros,

> Brincar possibilita às crianças diversas e variadas possibilidades de ação, compreensão, interpretação e criação. No brincar as coisas podem se tornar outras coisas, o mundo pode virar de ponta-cabeça. Isso permite às crianças se deslocar da realidade imediata e viajar por outros tempos e lugares, criar ações e interações, ser muitos e outros: cachorro, leão, cavalo, fada, princesa, guerreira, bruxo, super-herói, mãe, pai, bebê, médica, professor (SÃO PAULO, 2019, p. 85-86).

Portanto, a escrita deste artigo se justifica para que o(a) professor(a) compreenda como o ato de brincar é essencial no processo de construção cognitiva da criança, bem como, auxilia na elaboração de suas Culturas Infantis. Na sequência o(a) leitor(a) terá maior aproximação com a temática esclarecendo quaisquer dúvidas.

A importância do brincar na infância

Retomando o termo mencionado anteriormente, é importantíssimo discorrer que a brincadeira auxilia na elaboração das Culturas Infantis (que é um modo de auto aprendizado!) pelas crianças, logo, não dá para discorrer sobre brincadeira sem falar sobre Cultura Infantil! De acordo com o documento Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO 2019), as Culturas infantis é um termo utilizado para se referir às práticas, valores, crenças, atividades, produções e formas de expressão criadas e compartilhadas pelas crianças.

Essas culturas são dinâmicas e variam conforme o contexto social, histórico e cultural em que as crianças estão inseridas. Elas podem incluir brincadeiras, jogos, músicas, histórias, linguagem, costumes e até mesmo modos de vestir. A ideia de culturas infantis reconhece as crianças como agentes ativos na criação de suas próprias culturas, em vez de apenas receptores passivos da cultura adulta. Esse conceito é estudado em diversas áreas, como a sociologia, antropologia, psicologia e educação, para compreender melhor como as crianças interagem com o mundo ao seu redor e como constroem significados em suas vidas cotidianas.

As culturas infantis têm várias características distintivas: **Autonomia**: As crianças criam e adaptam suas próprias práticas culturais independentemente dos adultos. **Interação Social**: As atividades culturais das crianças frequentemente envolvem interação com outras crianças, promovendo habilidades sociais e de comunicação. **Criatividade e Imaginação**: Brincadeiras e jogos infantis muitas vezes envolvem uma grande dose de criatividade e imaginação. **Adaptação e Resistência**: As crianças adaptam elementos da cultura adulta e, às vezes, resistem a normas e valores impostos pelos adultos, criando suas próprias versões. Estudar as culturas infantis é importante para valorizar e entender as perspectivas das crianças, permitindo um melhor suporte ao seu desenvolvimento e bem-estar,

> Quando observamos as crianças brincando livremente com material disponível [...] percebemos que as crianças pequenas são atores sociais capazes de agir, participar, argumentar, criar, significar, escolher e aprender a partir das interações com as pessoas [e materiais] e com os mundos sociais que as rodeiam, produzindo a cultura infantil (SÃO PAULO, 2019, p. 91).

Segundo Vygotsky (2008) toda brincadeira evolui para o aprendizado por passar pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja:

> [...] zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Neste caso a mediação é feita por um ou mais coleguinhas e/ou pelos materiais, sendo estes estruturados ou de largo alcance, em que tempos, espaços e materiais, bem organizados, se tornam atrativos para a exploração e investigação das crianças (VYGOTSKY, 1984).

No contexto infantil, uma brincadeira é uma atividade lúdica na qual as crianças participam por prazer e diversão, sem um propósito utilitário imediato. Brincadeiras podem ser estruturadas, como jogos com regras definidas, ou livres, permitindo a espontaneidade e a imaginação (VYGOTSKY, 1984).

Elas são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças, ajudando-as a aprender sobre o mundo ao seu redor, desenvolver habilidades motoras, resolver problemas, interagir com outras crianças e expressar suas emoções e criatividade (VYGOTSKY, 1984).

O aprendizado na educação infantil por meio de brincadeiras é um método eficaz e natural de ensino que integra desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico. As brincadeiras não são apenas atividades recreativas, mas são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Aqui estão alguns pontos-chave sobre como as brincadeiras promovem o aprendizado na educação infantil (VYGOTSKY, 1984).

Desenvolvimento Cognitivo: Raciocínio Lógico: Jogos de encaixe, quebra- cabeças e brincadeiras de construção ajudam no desenvolvimento do raciocínio lógico e resolução de problemas; **Linguagem e Comunicação:** Brincadeiras de faz de conta e jogos de palavras promovem o desenvolvimento da linguagem, vocabulário e habilidades comunicativas; **Criatividade:** Atividades artísticas e jogos simbólicos estimulam a imaginação e a capacidade de criar histórias e cenários fictícios (VYGOTSKY, 1984).

Desenvolvimento Social: Trabalho em Equipe: Jogos cooperativos ensinam a importância do trabalho em equipe e da cooperação; **Resolução de Conflitos:** Brincadeiras em grupo frequentemente levam a situações de conflito que necessitam ser resolvidas, desenvolvendo habilidades de mediação e negociação; **Empatia:** Brincadeiras de faz de conta permitem às crianças se colocarem no lugar dos outros, promovendo a empatia. **Desenvolvimento Emocional: Autoconfiança:** Ao enfrentar desafios e ter sucesso em brincadeiras, as crianças constroem autoconfiança e autoestima; **Expressão Emocional:** Brincar oferece um meio seguro para as crianças expressarem e entenderem suas emoções; **Regulação Emocional:** Jogos que envolvem esperar a vez ou lidar com a derrota ajudam as crianças a aprenderem a controlar suas emoções. **Desenvolvimento Físico: Coordenação Motora:** Atividades físicas como correr, pular e escalar desenvolvem a coordenação motora grossa; **Destreza Manual:** Brincadeiras que envolvem manipulação de pequenos objetos, como blocos de montar e massa de modelar, ajudam no desenvolvimento da coordenação motora fina; **Saúde Física:** Brincadeiras ativas promovem um estilo de vida saudável desde cedo (VYGOTSKY, 1984).

E, com base nesta corrente vygotiniana, as Práticas **para Implementar Brincadeiras Educativas: Ambiente Rico em Estímulos:** Criar um ambiente com diversos materiais e espaços que estimulem diferentes tipos de brincadeiras; **Observação e Mediação:** Professores devem observar as brincadeiras para entender o desenvolvimento das crianças e mediar quando necessário, incentivando a reflexão e aprofundamento das atividades; **Diversificação de Atividades:** Oferecer uma variedade de brincadeiras para atender aos diferentes interesses e estilos de aprendizagem das crianças; **Envolvimento da Família:** Incentivar a participação dos pais em atividades lúdicas para reforçar a importância do brincar em casa.

Já em relação a Piaget, em relação ao brincar na educação infantil, pode-se afirmar: "Brincar é a resposta ao que está em torno da criança e ao mesmo tempo é a expressão do seu mundo interior" (PIAGET, 1971, p. 35).

O autor enfatiza que o brincar permite que as crianças experimentem e compreendam o mundo ao seu redor enquanto desenvolvem cognitivamente. Jean Piaget, um renomado psicólogo do desenvolvimento, atribuiu grande importância ao brincar no desenvolvimento infantil. Para Piaget, o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Ele observou que através do brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam diferentes papéis e situações, e desenvolvem habilidades importantes como pensamento simbólico, resolução de problemas, e interação social. Piaget acreditava que o brincar era uma forma natural e crucial pela qual as crianças assimilam conhecimento e constroem esquemas mentais que formam a base para o pensamento adulto.

Jean Piaget, renomado psicólogo do desenvolvimento, destacou a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Para Piaget, o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças. Ele identificou várias formas pelas quais o brincar contribui para o desenvolvimento:

Desenvolvimento cognitivo: Piaget observou que as crianças utilizam o brincar como um meio de explorar e entender o mundo ao seu redor. Durante o brincar, elas experimentam diferentes papéis, simbolizam situações do cotidiano e desenvolvem habilidades de resolução de problemas.

> **Desenvolvimento social**: Brincar em grupo permite que as crianças pratiquem habilidades sociais, como compartilhar, cooperar, negociar e resolver conflitos. Essas interações são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.
>
> **Desenvolvimento emocional**: O brincar também desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional das crianças, ajudando-as a expressar emoções e a lidar com experiências emocionais de forma segura e controlada.
>
> **Desenvolvimento físico**: Atividades físicas durante o brincar contribuem para o desenvolvimento motor das crianças, melhorando a coordenação, equilíbrio e habilidades motoras grossas e finas (PIAGET, 1971).

Piaget via o brincar como uma atividade autônoma e espontânea, na qual as crianças constroem significados e conhecimentos por meio da interação com o ambiente e com os outros. Ele argumentava que as experiências lúdicas são cruciais para o desenvolvimento integral das crianças, influenciando não apenas o seu aprendizado acadêmico, mas também o seu bem-estar emocional e social. Piaget (1971, p. 67) diz que "Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui".

Lev Vygotsky: foi um psicólogo russo, nascido em 1896 e falecido em 1934, conhecido principalmente por seu trabalho em psicologia do desenvolvimento. Ele é mais famoso por suas teorias sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Vygotsky acreditava que o desenvolvimento cognitivo é fortemente influenciado pela interação social e cultural. "A brincadeira é uma forma essencial de atividade na infância, através da qual as crianças assimilam a realidade e a transformam de acordo com suas necessidades e interesses." (VYGOTSKY, 1984, p. 100).

Para Vygotsky, o brincar é crucial para o desenvolvimento social e cognitivo, pois permite que as crianças internalizem e pratiquem habilidades culturais e sociais. Segundo Vygotsky, o brincar desempenha uma função importante no desenvolvimento infantil. Ele via o brincar não apenas como uma atividade lúdica, mas como uma Zona de Desenvolvimento Proximal, onde a criança pode praticar habilidades cognitivas, emocionais e sociais de forma mais avançada do que poderia sozinha. Aqui estão alguns pontos principais sobre a importância do brincar para Vygotsky:

Zona de Desenvolvimento Proximal: Vygotsky definiu a zona de desenvolvimento proximal como a diferença entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de um adulto ou um par mais competente. O brincar permite que a criança explore e desenvolva habilidades dentro dessa zona, avançando gradualmente. (reforçando o já dito anteriormente!) (VYGOTSKY, 1984)

Mediação: Sugere que ferramentas culturais e a linguagem são mediadores cruciais no desenvolvimento cognitivo. Ele argumentava que o uso de ferramentas simbólicas (como a linguagem) transforma o pensamento.

Aprendizagem como um Processo Social: Vygotsky enfatizava que a aprendizagem ocorre primeiramente em um nível social (interpsicológico) e, posteriormente, em um nível individual (intrapsicológico).

Vygotsky teve uma grande influência na educação, especialmente em teorias de ensino que enfatizam a importância da interação social e da instrução orientada.

Desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores: Durante o brincar, as crianças utilizam a imaginação e o pensamento simbólico, que são cruciais para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores como a linguagem, o pensamento abstrato e o planejamento (VYGOTSKY, 1984).

Interação Social e Aprendizagem: Vygotsky enfatizou que o brincar envolve interações sociais significativas entre crianças e adultos, promovendo não apenas o desenvolvimento individual, mas também a aprendizagem cultural e social (VYGOTSKY, 1984).

Cultura e Contexto: O tipo de brincadeiras e jogos que são valorizados em uma cultura reflete as prioridades educacionais e sociais dessa sociedade. Vygotsky observou como o brincar é influenciado pelo ambiente cultural e como também influencia a cultura (VYGOTSKY, 1984).

Portanto, para Vygotsky, o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma forma essencial através da qual as crianças exploram e internalizam conceitos importantes que moldam seu desenvolvimento cognitivo e social.

> [...] ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos os volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente nesse sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (VYGOTSKY, 1984, p. 226-227).

Friedrich Froebel (1782-1852) foi um pedagogo alemão que é amplamente reconhecido como o fundador do conceito de jardim de infância. Ele desenvolveu uma abordagem educacional que enfatizava a importância do jogo e das atividades práticas no desenvolvimento infantil. Froebel acreditava que a educação deveria respeitar e nutrir a natureza inata da criança e que a aprendizagem deveria ser baseada na auto atividade e na exploração do ambiente.

Ele introduziu os "dons" (objetos educativos como blocos e bolas) e as "ocupações" (atividades manuais como dobrar papel e tecer), que ajudavam as crianças a aprender conceitos básicos de matemática, linguagem e ciências de forma lúdica. A sua obra principal, "Die Menschen Erziehung" (A Educação do Homem), detalha suas ideias sobre educação e desenvolvimento infantil.

A filosofia de Froebel teve um impacto duradouro e continua a influenciar a educação infantil até hoje. De acordo com o teórico: "Brincar é a mais alta expressão do desenvolvimento humano na infância, pois é a livre expressão do que está na alma da criança." (FROEBEL, 1982, p. 37). Froebel, o fundador do jardim de infância, acreditava que o brincar era fundamental para o desenvolvimento holístico das crianças.

Friedrich Froebel foi um educador alemão do século XIX conhecido por desenvolver o conceito de jardim de infância e por sua abordagem inovadora no ensino pré-escolar. Para Froebel, o brincar tinha uma importância fundamental no desenvolvimento infantil. Ele via o brincar como uma atividade através da qual as crianças exploram e aprendem sobre o mundo ao seu redor.

Froebel acreditava que o brincar não era apenas uma distração, mas uma forma essencial de educação. Ele criou materiais educativos, como os blocos Froebel (conhecidos como blocos de construção), que permitiam às crianças explorar conceitos matemáticos e espaciais enquanto brincavam. Além disso, ele desenvolveu jogos e atividades que incentivam a criatividade, a imaginação e a cooperação entre as crianças.

Em resumo, Froebel viu o brincar como uma atividade central para o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social das crianças, enfatizando que elas aprendem melhor através de experiências práticas e interativas, especialmente durante os primeiros anos de vida.

> Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo – a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ele dá, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ele assegura

> as fontes de tudo que é bom. Uma criança que brinca por toda parte, com determinação auto-ativa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de auto- sacrifício para a promoção deste bem-estar de si e de outros. Não é a mais bela expressão da vida da criança neste tempo o brincar infantil? A criança que está absorvida em seu brincar? A criança que desfalece adormecida de tão absorvida? [...] brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (FROEBEL,1896, p.55)

Maria Montessori: "O brincar é o trabalho da criança." tal não consta em uma obra, mas é atribuída à uma filosofia educacional de Montessori. A autora defendia que, através do brincar, as crianças aprendem sobre o mundo e desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e sociais essenciais.

Montessori era uma médica e pedagoga italiana conhecida por seu método educacional inovador, que enfatiza o aprendizado através da autodisciplina e da experiência prática. Montessori valorizava muito o papel do brincar no desenvolvimento infantil, pois via as atividades lúdicas como fundamentais para o aprendizado e para o crescimento pessoal das crianças.

Maria Montessori (1870-1952) foi a primeira mulher na Itália a se formar em medicina. No entanto, seu maior impacto foi na educação. Ela desenvolveu um método educacional que enfatiza a independência, a liberdade dentro de limites e o respeito pelo desenvolvimento natural das habilidades físicas, sociais e psicológicas da criança.

O método Montessori é baseado na observação científica de crianças e na compreensão de suas necessidades e habilidades em diferentes estágios de desenvolvimento. Ele inclui:

Ambiente Preparado: As salas de aula são organizadas de maneira a incentivar a independência e a exploração. Os materiais são dispostos ao alcance das crianças e são projetados para serem auto-corrigíveis, ou seja, a proposta do Preparo dos ambientes feito pelo(a) educador(a) admite que a crianças é protagonista em seu aprendizado e criadora de Culturas Infantis. Interessante destacar que documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) contempla a didática de Montessori, é o que nos traz a Orientação normativa nº 01**:** avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares no excerto:

> Dessa forma, considera-se que essas concepções se revelam, sobretudo, na forma como as Unidades de Educação Infantil organizam espaços, tempos, materiais, relações e currículo para a construção de um trabalho pedagógico que considere a criança em sua integralidade, ou seja, que considere a criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto "sujeito potente", socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, "inverter e subverter a ordem das coisas", refundar e ressignificar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com "olhos de criança". (SÃO PAULO, 2013, p. 13).

Aprendizagem Auto-direcionada: As crianças são incentivadas a escolher suas atividades e aprender no seu próprio ritmo, permitindo que sigam seus interesses naturais.

Professor como Guia: Em vez de ser a principal fonte de informação, o professor atua como um guia e observador, ajudando a facilitar o aprendizado autônomo.

O método Montessori teve um impacto global e continua a ser usado em muitas escolas ao redor do mundo. Sua abordagem centrada na criança e seu respeito pelo potencial individual de cada aluno revolucionaram a educação e continuam a influenciar práticas educacionais até hoje,

> Urge que um método de educação, baseado sobre a liberdade, apareça para ajudar a criança a conquistá-la: isto é, que ele possa reduzir ao mínimo os laços sociais que limitam sua atividade. À medida que a criança avança por este caminho, suas manifestações espontâneas farão límpidas de verdade, revelando sua própria natureza. Eis porque a finalidade da primeira forma de intervenção educativa é conduzir a criança à independência (MONTESSORI, 1965, p. 51).

Maria Montessori deixou um legado duradouro que destaca a importância de entender e respeitar o desenvolvimento natural das crianças, proporcionando-lhes um ambiente que promove a exploração, a independência e a auto-aprendizagem. o que, na prefeitura de São Paulo, nomeamos como organização, pelo docente, de espaços, tempos e materiais. “A atividade da criança há de ser impulsionada pelo seu próprio eu, e não pela vontade da mestra” (MONTESSORI, 1965, p. 97),

> Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência; assim compreendida, esta ação consiste em iniciá-la nas primeiras formas de atividade, ensinando-as a serem auto-suficientes e a não incomodar os outros. 12 Ajudá-las a aprender a caminhar, a correr, subir e descer escadas, apanhar objetos do chão, vestir-se e pentear-se, lavar-se, falar indicando claramente as próprias necessidades, procurar realizar a satisfação de seus desejos: eis o que é uma educação na independência (MONTESSORI, 1965, p.53).

Donald Woods Winnicott: (1896-1971) foi um pediatra e psicanalista britânico, conhecido por suas contribuições significativas à teoria psicanalítica e ao estudo do desenvolvimento infantil. Winnicott desenvolveu conceitos fundamentais, como o "objeto transicional" (um item, como um cobertor ou brinquedo, que ajuda a criança a fazer a transição do vínculo com a mãe para a independência) e a "mãe suficientemente boa" (uma mãe que se adapta às necessidades do bebê e permite um desenvolvimento saudável). Ele também introduziu a ideia do "espaço potencial", um ambiente seguro onde a criança pode explorar e brincar, essencial para o desenvolvimento emocional e psicológico.

Seus trabalhos destacam a importância das primeiras relações de cuidado e o papel do ambiente no desenvolvimento da saúde mental. Winnicott é amplamente reconhecido por sua abordagem humanista e empática, centrada na experiência individual da criança.

De acordo com o teórico: "É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem de sua liberdade de criação." (WINNICOTT, 1971, p. 51) Winnicott argumenta que o brincar é essencial para a saúde emocional e o desenvolvimento da criatividade.De acordo com o renomado psicanalista inglês:

> O natural é o brincar e o fenômeno altamente aperfeiçoado do século XX é a psicanálise. Para o analista, não deixa de ser valioso que se lhe recorde constantemente não apenas aquilo que é devido a Freud, mas também o que devemos à coisa natural e universal que se chama brincar (WINNICOTT, 1971. p 63).

Paulo Freire (1921 - 1997): foi um educador e filósofo brasileiro, conhecido por suas contribuições à pedagogia crítica. Nascido em 1921 em Recife, Pernambuco, Freire desenvolveu uma abordagem educativa que enfatizava a consciência crítica e a alfabetização como ferramentas de libertação e transformação social.

Freire acreditava que a educação deveria ser um ato de liberdade, e não de dominação. Sua obra mais famosa, "Pedagogia do Oprimido" (1968), propõe que a educação tradicional muitas vezes serve para manter as estruturas de poder e opressão. Em vez disso, ele defendeu uma pedagogia dialogal, onde educadores e educandos aprendem uns com os outros em um processo de diálogo e reflexão crítica.

Sua metodologia foi aplicada com sucesso em programas de alfabetização de adultos, inicialmente no Brasil e depois em diversos países ao redor do mundo. Freire recebeu reconhecimento internacional e influenciou profundamente o campo da educação, especialmente em contextos de injustiça social e econômica. Ele faleceu em 1997, mas suas ideias continuam a inspirar educadores e movimentos sociais globalmente.

"Brincar, na perspectiva da criança, é um processo muito sério de aprender a ser" (FREIRE, 2020, p. 47). Embora mais conhecido por suas contribuições à educação de adultos, Freire também reconheceu a importância do brincar na aprendizagem infantil, destacando sua natureza séria e formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar é uma parte essencial do desenvolvimento infantil, é uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem. As brincadeiras permitem que as crianças aprendam de forma natural e divertida, desenvolvendo habilidades que serão fundamentais ao longo de suas vidas. A integração de atividades lúdicas na educação infantil não só torna o aprendizado mais atraente, mas também promove um desenvolvimento equilibrado e saudável.

A brincadeira é uma atividade essencial para o desenvolvimento humano, especialmente durante a infância. Sua importância vai além do simples entretenimento, abrangendo diversos aspectos do crescimento e aprendizado das crianças.

Primeiramente, brincar estimula o desenvolvimento cognitivo. Durante as brincadeiras, as crianças exercitam a criatividade e a imaginação, habilidades que são fundamentais para a resolução de problemas e para o pensamento crítico. Brincadeiras que envolvem construção, como blocos ou quebra-cabeças, ajudam a desenvolver habilidades espaciais e matemáticas.

Além disso, a brincadeira é crucial para o desenvolvimento social. Ao brincar em grupo, as crianças aprendem a cooperar, negociar e resolver conflitos. Essas interações promovem a empatia e o entendimento das emoções dos outros, competências essenciais para a vida em sociedade. Jogos de faz-de-conta, por exemplo, permitem que as crianças experimentem diferentes papéis sociais e perspectivas, fortalecendo sua capacidade de se relacionar com os outros.

O desenvolvimento físico também é beneficiado pela brincadeira. Atividades lúdicas que envolvem movimento, como correr, pular e escalar, são importantes para o desenvolvimento motor e para a saúde física. Elas ajudam a melhorar a coordenação, o equilíbrio e a força muscular, além de promoverem hábitos de vida saudáveis desde cedo.

Em termos emocionais, a brincadeira proporciona um espaço seguro para as crianças expressarem seus sentimentos e lidarem com suas emoções. É uma forma de as crianças processarem experiências e situações que podem ser desafiadoras. Através do jogo simbólico, elas podem enfrentar medos, superar frustrações e desenvolver resiliência emocional.

Por fim, a brincadeira tem um impacto significativo no desenvolvimento linguístico. Durante as atividades lúdicas, as crianças são expostas a novas palavras e conceitos, melhorando seu vocabulário e suas habilidades comunicativas. Brincadeiras que envolvem histórias ou diálogos incentivam a prática da linguagem e a compreensão narrativa.

Em suma, a brincadeira é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças. Ela contribui para o crescimento cognitivo, social, físico, emocional e linguístico, preparando-as para os desafios da vida adulta. Portanto, é fundamental que pais, educadores e a sociedade em geral reconheçam e valorizem o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, promovendo ambientes ricos e variados onde as crianças possam brincar livremente e de forma segura.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Editora: Paz e Terra. 2020

FROEBEL, F. **The education of man**. In: HARRIS, W.T.(Ed.). The international series. New York-London: D. Appleton and Company, 1896,1897. Vol 5.

_____. **A importância do brincar:** O prazer de brincar - Um fator essencial no desenvolvimento da criança. 1982

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01:** avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2013

. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.**Currículo da Cidade:** Educação Infantil - São Paulo : SME / COPED, 2019

VYGOTSKY, Lev S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: _____. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p. 89-103.

_____. A brincadeira e seu papel psíquico na criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em:<https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu- papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso: jul. 2024.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. 1971. Editora: Ubu.

SUPREMACIA JUDICIAL, JUDICIALIZAÇÃO E ATIVISMO JUDICIAL: LIMITES, POSSIBILIDADES E O PAPEL DO MINISTÉRIO PÚBLICO NA PROMOÇÃO DE SOLUÇÕES ALTERNATIVAS À JURISDIÇÃO ESTATAL

MARIA CRISTINA ZAINAGHI

Professora. Graduada em Direito pelo Centro Universitário FIEO (1986). Mestre em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1999). Doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). http://lattes.cnpq.br/6760126445353598.

RENAN DONATO LOPES DE AQUINO

Promotor de Justiça. Graduado em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa – Unipê (2011). Pós-graduado em Direito Processual Civil pela Universidade Cândido Mendes (2019). Mestrando em Direitos Fundamentais pelo Centro Universitário FIEO – Osasco/SP. E-mail: renandonato_sf@hotmail.com. http://lattes.cnpq.br/6361876857176102. https://orcid.org/0009-0004-4218-8993.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O presente artigo científico tem o propósito de analisar o papel do Ministério Público na busca por soluções alternativas para as lides sociais, para além da jurisdição estatal, visando desafogar as varas do poder judiciário, contribuindo para a resolução dos conflitos sociais de maneira célere, justa e efetiva, desestimulando a cultura de litigiosidade que impacta negativamente na efetividade dos direitos fundamentais. Para tanto, serão esclarecidos conceitos, natureza jurídica, contextualização histórica e demais características de institutos como a judicialização, o controle judicial de políticas públicas e o ativismo judicial, servindo de subsídio teórico para a comunidade acadêmica refletir criticamente sobre os desafios e possíveis soluções que envolvem a superação de entraves relacionados ao tema que é objeto desta pesquisa. No desenvolvimento, será utilizado o método dedutivo, com revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Ativismo Judicial; Judicialização; Supremacia Judicial; Ministério Público; Justiça Multiportas; Separação de Poderes.

INTRODUÇÃO

Uma das consequências da mudança paradigmática da ciência jurídica, após o declínio do positivismo jurídico, foi a abertura do direito para valores morais, reaproximando-o da ética e da moral e, por consequência, o fortalecimento e o protagonismo do Poder Judiciário, de modo que a esse poder se atribuiu a incumbência de solucionar os conflitos sociais, dizendo o direito no caso concreto, de forma definitiva e em última instância, numa visão original.

Sucede que, para além dos conflitos ditos comuns da vida em sociedade, o Poder Judiciário passou a decidir sobre matérias eminentemente políticas, o que de certa forma gerou desequilíbrio entre os Poderes da República, os quais, conforme o texto constitucional de 1988, devem ser harmônicos entre si, materializando um sistema de freios e contrapesos.

É precisamente nessa perspectiva que se busca refletir até que ponto pode o Poder Judiciário, a pretexto de assegurar os direitos fundamentais, imiscuir-se em matéria de competência prioritária de outro Poder, a exemplo do controle judicial das políticas públicas, dada a sua ausência de legitimidade popular.

Além disso, busca-se ainda aferir as consequências práticas deste protagonismo, como a cultura da judicialização e a insuficiência estrutural do Poder Judiciário para dar conta dessa crescente demanda que lhe é apresentada, fatos que impactam na demora de uma resposta adequada à tutela dos direitos e por conseguinte exigem alternativas à jurisdição estatal para a solução dos conflitos da sociedade.

Por fim, não se pode olvidar de que o Ministério Público, na qualidade de representante dos direitos da sociedade, possui um papel central na busca por soluções alternativas, visando à superação dos referidos entraves, precisamente pelo fato de que, no desempenho de seu mister constitucional, necessita, não raras vezes, de judicializar demandas sociais para garantir o interesse público e assegurar os direitos constitucionalmente previstos.

Assim, é preciso, de forma contínua, buscar soluções fática e juridicamente viáveis para superar as dificuldades decorrentes dessa judicialização massiva, com o desiderato de assegurar adequadamente os direitos.

Para essa finalidade, utilizaremos o método dedutivo, com revisão bibliográfica de pesquisas científicas de autores renomados na seara acadêmica, visando robustecer os fundamentos teóricos que servirão de base para as soluções práticas.

SUPREMACIA JUDICIAL, JUDICIALIZAÇÃO E ATIVISMO JUDICIAL - DISTINÇÕES NECESSÁRIAS: Conceito de supremacia judicial: origem e fundamentos

A partir do momento em que se reconheceu a superioridade hierárquica das Constituições em detrimento da legislação ordinária e se afirmou a competência das Cortes Superiores de Justiça para interpretar e aplicar as normas jurídicas, sobretudo as de jaez constitucional, aos casos concretos, dizendo o direito em última instância, exsurge daí um protagonismo jurídico e político do Poder Judiciário, notadamente em se considerando a mudança estrutural nas normas do direito e na própria ciência.

A atividade interpretativa, nesse sentido, passa a ser criadora da norma. Isso porque restou consagrada a distinção entre texto normativo (advindo essencialmente do poder legislativo) e norma jurídica, fruto da interpretação contextualizada do texto jurídico.

Com efeito, nessa perspectiva diferenciadora do texto e da norma, surgem possibilidades mais ampliadas na interpretação do direito. Assim, é possível se falar em norma jurídica sem texto (implícita), como por exemplo o princípio do duplo grau de jurisdição ou ainda de mais de uma possibilidade normativa para o mesmo texto, em razão da polissemia das palavras ou até mesmo das noções de "silêncio eloquente".

Enfim, com essa maior abertura da ciência jurídica, surge fenômenos como a mutação constitucional, que nada mais é do que a mudança informal da norma constitucional, vale dizer, sem que se altere o seu texto normativo, formalmente, por intermédio de emendas constitucionais, circunstância essa que inexoravelmente fortaleceu o poder judiciário, atraindo para si uma maior demanda em face deste protagonismo.

É precisamente essa a lição de Rosa Helena Mass, senão vejamos[1]:

> Além disso, observa-se a substituição da noção de um juiz tido como "boca da lei", característico do Estado Liberal, por uma de um juiz a quem incumbe a concretização e efetivação dos direitos fundamentais, notadamente por meio de uma atividade interpretativa; dessa forma, os magistrados passam a marcar presença na arena pública. O Poder Judiciário, seu magistrado, de aplicador da letra fria da lei, passa a ser ator político. Assim, não comporta mais a caracterização de um Poder Judiciário como a de um poder neutro, encarregado somente de realizar a subsunção da norma ao caso concreto (SEDEK, 2011), fica ele, também, responsável pela garantia dos direitos fundamentais.

Desse protagonismo, destacam-se duas consequências, quais sejam, a intromissão do Poder judiciário em matérias, a priori, afetas a outros poderes, que as decidem de forma democrática e com legitimidade popular, o que não ocorre, por sua vez, no caso das decisões dessas mesmas matérias serem tomadas pelo Poder Judiciário, que, por sua vez, é destituído de representatividade popular, como ocorre no controle judicial de políticas públicas e, por fim, a outra consequência diz respeito à insuficiência estrutural para dar conta das demandas sociais que lhe são apresentadas.

Nos dois próximos tópicos serão abordadas algumas reflexões no tocante à primeira consequência destacada: "a expansão do poder judiciário em matérias, que de regra, seriam da competência de outro poder.

A JUDICIALIZAÇÃO DA POLÍTICA E DAS RELAÇÕES SOCIAIS: CAUSAS E IMPLICAÇÕES

A judicialização da política consiste no fenômeno pelo qual questões originalmente afetas aos Poderes Legislativo e Executivo passam a ser objeto de decisão pelo Poder Judiciário.

Nesse sentido, a judicialização da política é corolário da constitucionalização do direito e da mudança estrutural da ciência jurídica, especialmente nas sociedades pós-positivistas,

1 MAAS, Rosana Helena; LEAL, Mônica Henning. **Controle judicial de políticas públicas: "controle judicial forte ou fraco"?** Revista de Direito Público, v. 16, n. 84, p. 181–202, 2022. Disponível em: https://revista.direitopublico.com.br/article/view/5012. Acesso em: 03 jun. 2025.

em que a Constituição passa a ocupar posição central na regulação das relações sociais e institucionais.

Sucede que essa atuação judicial em matéria política deve ser absolutamente excepcional, apenas justificada quando necessária à proteção de direitos fundamentais ou para suprir omissões inconstitucionais dos demais poderes, sempre observando os limites institucionais do Judiciário para não comprometer a separação dos poderes e o sistema de freios e contrapesos.

No Brasil, a Constituição Federal dispõe expressamente, em seu artigo segundo[2], como princípio fundamental da República a separação dos poderes, tratando-a como cláusula pétrea[3] expressa, visando cindir o exercício do poder político, que no regime absolutista era exercido de forma suprema e concentrada pelo monarca.

Destarte, cria-se um sistema de controle mútuo entre os poderes com inspiração nos ensinamentos do Barão de Montesquieu[4], no clássico "O Espírito das Leis" (1748), para quem o poder, por sua natureza, inclina quem o exerce ao abuso — razão pela qual defendeu a necessidade de divisão e equilíbrio entre os poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) para evitar a tirania.

Com efeito, consagrada a tripartição de poderes, algumas matérias, por dizerem respeito às escolhas políticas e governamentais, são de incumbência dos poderes em que a representatividade popular se faz essencial, legitimando as escolhas políticas, como por exemplo a implementação de políticas públicas do governo democraticamente eleito.

Por outro lado, não se pode olvidar de que a consagração dos direitos fundamentais, notadamente os sociais, no texto constitucional tem o condão de impor ao gestor público a implementação de políticas públicas visando assegurar aqueles direitos essenciais para uma vida digna, em um patamar mínimo existencial.

Discorrendo sobre o mínimo existencial, o professor Flávio Martins[5] leciona que:

> Dessa maneira, não se pode confundir o mínimo existencial com o mínimo vital ou mínimo de sobrevivência, pois este é um corolário do direito à vida (art. 5º, caput, da Constituição Federal). Não permitir que alguém morra de fome, embora seja o primeiro e mais básico aspecto do mínimo existencial, com ele não se confunde. Mínimo existencial é um conjunto de garantias materiais para uma vida condigna que implica deveres de abstenção e ação por parte do Estado. Confundir o mínimo existencial com o mínimo vital (de sobrevivência física) é reduzir o mínimo existencial ao direito à vida. Ora, o direito ao mínimo existencial é muito mais que isso: "implica uma dimensão sociocultural, que também constitui elemento nuclear a ser respeitado e promovido, razão pela qual determinadas prestações em termos de direitos culturais haverão de estar sempre incluídas no mínimo existencial (MARTINS, 2023).

Por conseguinte, ainda que se trate de matéria cuja implementação, de regra, deva ocorrer pelos poderes executivo ou legislativo, o fato é que na condição de verdadeiro guardião da constituição e dos direitos fundamentais, compete ao Poder Judiciário coibir ações ou omissões inconstitucionais dos poderes constituídos, notadamente quando esses comportamentos, comissivos ou omissivos, comprometer o gozo de direitos essenciais a uma vida digna, em um patamar existencial mínimo.

É nessa perspectiva que surge a celeuma no sentido de violar ou não a separação dos poderes, quando por exemplo o Poder Judiciário impõe ao Poder Executivo a implementação de políticas públicas por meio de decisão judicial (sem representatividade popular), como forma de assegurar os direitos.

Em uma outra concepção, essa de natureza mais crítica e filosófica, a judicialização da política pode ser encarada sob uma perspectiva de domínio político do direito e das instituições jurídicas.

2 BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jun. 2025.
3 Id., art. 60, § 4º, III.
4 MONTESQUIEU, Charles-Louis de Secondat. Do Espírito das leis: Montesquieu (Portuguese Edition). Edição do Kindle.
5 MARTINS, Flávio. Curso de Direito Constitucional. 7. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2023. p. 927.

Nessa ótica, destaca-se por exemplo a composição das Cortes Supremas de Justiça, que em muitos países, a exemplo do Brasil, é constituída por ministros politicamente indicados pelo Presidente da República, situação que obviamente compromete a imparcialidade, necessária para o adequado desempenho das funções judicantes, e abre a possibilidade de ideologias político-partidárias fazerem parte das normas que conduzirão os rumos da nação.

Destarte, com o domínio do direito por parte do sistema político, o que se viu na prática do exercício da jurisdição constitucional foi um enfraquecimento das noções elementares do regime democrático.

Seja, por exemplo, através da declaração de inconstitucionalidade de leis que contrariam os interesses do governante, que domina politicamente a corte constitucional, não obstante tenha sido aprovada pelo parlamento, na função representativa do povo, seja pela mudança das normas constitucionais, através da mutação constitucional para atender a interesses essencialmente políticos.

Assim, a partir do avanço do sistema político nas estruturas jurídicas de poder, especialmente nas instâncias formais do Estado, foram reveladas consequências nefastas ao regime democrático.

Esse fenômeno foi muito bem percebido por David Landau6, ao teorizar a respeito do constitucionalismo abusivo, destacando o uso de mecanismos constitucionais para minar a democracia de forma sutil, mas eficaz.

Não obstante, ressalto que na primeira acepção, vale trazer para análise e reflexão crítica, por parte da comunidade acadêmica acerca do controle judicial das políticas públicas como forma de tutelar os direitos fundamentais, de um lado, e de outro um ativismo judicial desvirtuando o sistema da separação de poderes e correndo o risco de uma forma dissimulada de "ditadura do poder judiciário". É o que será tratado, em síntese, na seção posterior.

Controle judicial de Políticas Públicas e Ativismo judicial: conceitos, limites e críticas

O controle judicial de políticas públicas e o fenômeno do ativismo judicial constituem temas centrais no debate contemporâneo acerca da separação dos poderes e da efetividade dos direitos fundamentais, em especial os de natureza social.

De um lado, ressalta-se uma perspectiva positiva desse protagonismo judicial, na medida em que o Poder Judiciário, ao intervir em omissões ou inadequações do Executivo e do Legislativo, cumpre um papel essencial na concretização de prestações materiais indispensáveis à dignidade da pessoa humana, como saúde, educação, moradia e assistência social.

Nessas hipóteses, a atuação jurisdicional supre a inércia estatal e garante a eficácia mínima de direitos que não podem ser reduzidos a meras declarações formais.

De outro lado, a expansão desse controle é objeto de críticas sob a ótica do ativismo judicial desmedido, pois o Judiciário, enquanto órgão desprovido de investidura democrática direta, não detém a legitimidade político-eleitoral para definir prioridades orçamentárias ou traçar diretrizes de governo, funções próprias dos Poderes eleitos pelo voto popular.

Assim, o desafio consiste em equilibrar a necessidade de efetivação dos direitos fundamentais com o respeito ao espaço decisório das demais esferas de poder, de modo a preservar tanto a força normativa da Constituição quanto o princípio republicano e democrático da separação dos poderes.

Nessa perspectiva, ressalta-se que, tendo o ordenamento jurídico constitucional brasileiro adotado um modelo dirigente, vale dizer, em que o próprio constituinte estabelece mandamentos constitucionais, por meio de normas programáticas, que vinculam a atuação dos poderes legislativo e executivo no tocante à implementação de programas e políticas públicas, visando garantir um mínimo condizente

6 LANDAU, David, Abusive Constitutionalism. (April 3, 2013). 47 UC Davis Law Review 189 (2013); FSU College of Law. Disponível em: https://ir.law.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1566 & context=articles. Acesso em 15 jun. 2025.

com o valor da dignidade humana, a exemplo do que ocorre com os direitos sociais à saúde e à educação, eventual omissão inconstitucional dos referidos poderes em sua implementação autoriza o poder judiciário tutelar a situação, atribuindo eficácia e efetividade ao texto constitucional, que é vinculante.

Nesse contexto, é imprescindível reconhecer que os direitos sociais, embora assegurados constitucionalmente como prestações positivas do Estado — a exemplo do direito à saúde, à educação, à moradia e à segurança pública —, possuem um custo real que demanda recursos financeiros concretos, os quais são necessariamente limitados em face de um orçamento público finito.

Tal constatação remete à teoria da "reserva do possível", construída no âmbito do direito constitucional e dos direitos humanos, segundo a qual a efetivação de direitos sociais depende da disponibilidade orçamentária e da capacidade financeira do Estado.

Essa teoria busca compatibilizar a exigibilidade judicial de prestações estatais com a realidade fiscal e a responsabilidade na gestão dos recursos públicos.

Contudo, essa limitação orçamentária não pode servir como argumento absoluto para exonerar o Estado de sua obrigação de garantir um mínimo existencial, entendido como o patamar básico de condições materiais indispensáveis para a preservação da dignidade da pessoa humana, fundamento maior da República.

Nesse cenário, impõem-se aos gestores públicos verdadeiras "escolhas trágicas", em que decisões políticas e administrativas precisam equilibrar o atendimento de demandas igualmente legítimas de diferentes grupos sociais, definir prioridades e alocar recursos de maneira racional, sem, todavia, violar o núcleo essencial dos direitos fundamentais que asseguram uma existência digna a todos os cidadãos. Acerca da reserva do possível, aduz o constitucionalista, Flávio Martins[7]:

> A "reserva do possível" não é um princípio constitucional implícito, já que não se trata de um mandamento de otimização. Da mesma forma, não parece ser um postulado, já que será sujeita à ponderação, à luz dos valores em conflito. Assim, entendemos que a "reserva do possível" é uma situação fática que limita a aplicação e a eficácia dos direitos sociais (MARTINS, 2022).

O mesmo constitucionalista[8] assevera sobre as "escolhas trágicas" o seguinte:

> 6 Outrossim, como defendemos ao longo do trabalho, a atuação do Poder Judiciário não deve se limitar a "adjudicar" direitos sociais aos que tiveram o exercício negado pelo Estado, mas também, e principalmente, analisar a constitucionalidade das "escolhas trágicas" que ensejaram o déficit social representado, máxime quando irrazoáveis e desproporcionais (MARTINS, 2022).

No âmbito da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, essa celeuma existente entre o ativismo judicial e a garantia mínima de eficácia dos direitos é bastante recorrente. A título de exemplo, cita-se um precedente da corte suprema[9] sobre o tema, vejamos:

> RECURSO EXTRAORDINÁRIO COM AGRAVO (LEI Nº 12.322/2010) – MANUTENÇÃO DE REDE DE ASSISTÊNCIA À SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – DEVER ESTATAL RESULTANTE DE NORMA CONSTITUCIONAL – CONFIGURAÇÃO, NO CASO, DE TÍPICA HIPÓTESE DE OMISSÃO INCONSTITUCIONAL IMPUTÁVEL AO MUNICÍPIO – DESRESPEITO À CONSTITUIÇÃO PROVOCADO POR INÉRCIA ESTATAL (RTJ 183/818-819) – COMPORTAMENTO QUE TRANSGRIDE A AUTORIDADE DA LEI FUNDAMENTAL DA REPÚBLICA (RTJ 185/794-796) – A QUESTÃO DA RESERVA DO POSSÍVEL: RECONHECIMENTO DE SUA INAPLICABILIDADE, SEMPRE QUE A INVOCAÇÃO

7 MARTINS, Flávio. Curso de Direito Constitucional. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2023, p. 921.

8 MARTINS, Flávio. Direitos Sociais em Tempos de Crise Econômica. São Paulo: SRV Editora LTDA, 2022. p. 104. E-book. ISBN 9786555597288. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555597288/. Acesso em: 20 jun. 2025.

9 BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ARE 745.745 AgR/MG. Agravo regimental no recurso extraordinário com agravo. Relator: Min. Celso de Mello. Julgado em: 02 dez. 2014. Segunda Turma. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search?base=acordaos&tipoDocumento=Ac%C3%B3rd%C3%A3o&palavras=ARE%20745745. Acesso em: 20 jun. 2025.

DESSA CLÁUSULA PUDER COMPROMETER O NÚCLEO BÁSICO QUE QUALIFICA O MÍNIMO EXISTENCIAL (RTJ 200/191-197) – O PAPEL DO PODER JUDICIÁRIO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INSTITUÍDAS PELA CONSTITUIÇÃO E NÃO EFETIVADAS PELO PODER PÚBLICO – A FÓRMULA DA RESERVA DO POSSÍVEL NA PERSPECTIVA DA TEORIA DOS CUSTOS DOS DIREITOS: IMPOSSIBILIDADE DE SUA INVOCAÇÃO PARA LEGITIMAR O INJUSTO INADIMPLEMENTO DE DEVERES ESTATAIS DE PRESTAÇÃO CONSTITUCIONALMENTE IMPOSTOS AO PODER PÚBLICO – A TEORIA DA "RESTRIÇÃO DAS RESTRIÇÕES" (OU DA "LIMITAÇÃO DAS LIMITAÇÕES") – CARÁTER COGENTE E VINCULANTE DAS NORMAS CONSTITUCIONAIS, INCLUSIVE DAQUELAS DE CONTEÚDO PROGRAMÁTICO, QUE VEICULAM DIRETRIZES DE POLÍTICAS PÚBLICAS, ESPECIALMENTE NA ÁREA DA SAÚDE (CF, ARTS. 6º, 196 E 197) – A QUESTÃO DAS "ESCOLHAS TRÁGICAS" – A COLMATAÇÃO DE OMISSÕES INCONSTITUCIONAIS COMO NECESSIDADE INSTITUCIONAL FUNDADA EM COMPORTAMENTO AFIRMATIVO DOS JUÍZES E TRIBUNAIS E DE QUE RESULTA UMA POSITIVA CRIAÇÃO JURISPRUDENCIAL DO DIREITO – CONTROLE JURISDICIONAL DE LEGITIMIDADE DA OMISSÃO DO PODER PÚBLICO: ATIVIDADE DE FISCALIZAÇÃO JUDICIAL QUE SE JUSTIFICA PELA NECESSIDADE DE OBSERVÂNCIA DE CERTOS PARÂMETROS CONSTITUCIONAIS (PROIBIÇÃO DE RETROCESSO SOCIAL, PROTEÇÃO AO MÍNIMO EXISTENCIAL, VEDAÇÃO DA PROTEÇÃO INSUFICIENTE E PROIBIÇÃO DE EXCESSO) – DOUTRINA – PRECEDENTES DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL EM TEMA DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DELINEADAS NA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA (RTJ 174/687 – RTJ 175/1212-1213 – RTJ 199/1219-1220) – EXISTÊNCIA, NO CASO EM EXAME, DE RELEVANTE INTERESSE SOCIAL – RECURSO DE AGRAVO IMPROVIDO. ARE 745745 AgR / MG - MINAS GERAIS /jurisprudencial/ ARE AgR 745745 AG.REG. NO RECURSO EXTRAORDINÁRIO COM AGRAVO Relator(a): Min. CELSO DE MELLO Julgamento: 02/12/2014 Órgão Julgador: Segunda Turma.

Destaca-se, ainda, a ressalva terminológica e conceitual abordada pelo professor Lênio Streck10 sobre a judicialização da política e o ativismo judicial:

> A questão da judicialização (da política), portanto, está ligada ao funcionamento (in) adequado das instituições, dentro do esquadro institucional traçado pela Constituição. Quanto maior a possibilidade de se discutir, no âmbito judicial, a adequação ou não da ação governamental lato sensu em relação aos ditames constitucionais, maior será o grau de judicialização a ser observado. É por isso que afirmo, como já o fiz em outras oportunidades, que a judicialização é contingencial. Ela depende de vários fatores que estão ligados ao funcionamento constitucionalmente adequado das instituições. O ativismo judicial, por outro lado, liga-se à resposta que o Judiciário oferece à questão objeto de judicialização. No caso específico da judicialização da política, o ativismo representa um tipo de decisão na qual a vontade do julgador substitui o debate político (seja para realizar um pretenso "avanço", seja para manter o status quo). Ativismo é, assim, um behaviorismo judicial (STRECK, 2016).

Nesse diapasão, o ativismo traria consigo uma ideia negativa no sentido de uma intromissão indevida do Poder Judiciário em temas de competência de outro poder, notadamente aqueles que demandam uma representatividade popular, por dizer respeito a escolhas ideológicas condizentes com a democracia representativa. Por outro lado, a judicialização da política, a priori, não se mostra nem positiva e nem negativa, apenas espelhando um movimento jurídico e político decorrente das mudanças sociais e jurídicas consagradas na história do constitucionalismo.

10 STRECK, Lenio Luiz. **Entre o ativismo e a judicialização da política: a difícil concretização do direito fundamental a uma decisão judicial constitucionalmente adequada**. *Revista Eletrônica de Jurisprudência, Justiça e Legislação*, Joaçaba, v. 17, n. 3, p. 721-732, set./dez. 2016. p. 724. Disponível em: https://doi.org/10.18593/ejjl.v17i3.12206. Acesso em 16 jun. 2025.

A JUDICIALIZAÇÃO E A JUSTIÇA MULTIPORTAS

Com o fortalecimento do poder judiciário, que passou a decidir inclusive acerca de temas originariamente afetos a outros poderes, o que se viu na prática foi um aumento significativo nas demandas levadas ao judiciário, impulsionando uma cultura de litigiosidade e tornando inadequada a estrutura daquele poder para fazer frente a tamanha necessidade.

Ademais, o aperfeiçoamento de institutos processuais a exemplo da previsão de instituições legitimadas para a tutela coletiva dos direitos, como o Ministério Público e a eliminação de barreiras econômicas para acesso à jurisdição, como a previsão da gratuidade judiciária e estruturação das defensorias públicas contribuíram para o agravamento da crise estrutural do poder judiciário, impactando na resposta que a justiça oferece aos cidadãos.

Essas mudanças no acesso ao judiciário são bem retratadas pelos professores Mauro Cappelletti e Bryant Garth11, ao teorizar acerca das ondas renovatórias de acesso à justiça, senão vejamos:

> O recente despertar de interesse em torno do acesso efetivo à Justiça levou a três posições básicas, pelo menos nos países do mundo Ocidental. Tendo início em 1965, estes posicionamentos emergiram mais ou menos em sequência cronológica (39). Podemos afirmar que a primeira solução para o acesso — a primeira "onda" desse movimento novo — foi a assistência judiciária; a segunda dizia respeito às reformas tendentes a proporcionar representação jurídica para os interesses "difusos", especialmente nas áreas da proteção ambiental e do consumidor; e o terceiro — e mais recente — é o que nos propomos a chamar simplesmente "enfoque de acesso à justiça" porque inclui os posicionamentos anteriores, mas vai muito além deles, representando, dessa forma, uma tentativa de atacar as barreiras ao acesso de modo mais articulado e compreensivo (GARTH, 1988).

A noção de justiça multiportas se insere no cenário contemporâneo como resposta à constatação da insuficiência estrutural do Poder Judiciário em absorver e solucionar, de maneira eficiente e tempestiva, o volume crescente de demandas sociais. Esse fenômeno é impulsionado, entre outros fatores, pelas transformações estruturais no acesso à justiça, conforme destacado por Mauro Cappelletti e Bryant Garth nas célebres "ondas renovatórias de acesso à jurisdição", as quais ampliaram não apenas o número de sujeitos legitimados a recorrer ao Judiciário, mas também a natureza e a complexidade das pretensões levadas à tutela estatal.

O modelo multiportas propõe a diversificação dos métodos de solução de conflitos, como a mediação, a conciliação, a arbitragem e a resolução consensual dos conflitos de uma maneira geral, cada qual vocacionado a tratar determinados litígios de forma mais célere, eficaz, menos custosa e democrática do que o rito jurisdicional clássico.

Tal concepção visa não apenas desafogar o aparelho judicial, mas também permitir uma resposta mais adequada e plural às distintas espécies de conflitos que emergem em uma sociedade complexa e pluralista, respeitando a autonomia das partes e favorecendo soluções consensuais e autocompositivas sempre que possível.

A ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO COMO AGENTE DE CONCRETIZAÇÃO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS: (Art. 127, CF/88)

A Constituição Federal de 1988- CF/88, em seu art. 12912, previu a legitimidade do Ministério Público para zelar pelo respeito aos serviços de relevância pública, tutelando os direitos e interesses metaindividuais da sociedade, senão vejamos:

> CF, Art. 129 - São funções institucionais do Ministério Público: [...] II - zelar pelo efetivo respeito dos Poderes Públicos e dos serviços de relevância pública aos direitos assegurados nesta Constituição, promovendo as medidas necessárias a sua garantia; (Grifou-se).

No exercício de sua função constitucional de defesa da ordem jurídica, do regime

11 CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. Acesso à justiça. Tradução e revisão de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1988. Reimp. 2002. p. 12.

12 BRASIL. Constituição Federal de 1988, artigo 129, II. Versão eletrônica para acesso digital disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2025.

democrático e dos interesses sociais indisponíveis, o Ministério Público desempenha papel central na provocação do Poder Judiciário, o que inevitavelmente contribui para o fenômeno da judicialização das políticas públicas.

Contudo, essa prerrogativa de ação não exime a instituição ministerial da observância de um dever de atuação responsável, prudente e excepcional quanto à judicialização, devendo, sempre que possível, privilegiar a via extrajudicial como meio eficaz de solução dos conflitos coletivos. Instrumentos como as recomendações ministeriais e os termos de ajustamento de conduta (TACs), expressamente, previstos na legislação infraconstitucional, não apenas representam mecanismos de prevenção de litígios, mas também possuem relevante eficácia jurídica, tendo natureza de título executivo extrajudicial, conforme dispõe o art. 5º, §6º, da Lei nº 7.347/85 (Lei da Ação Civil Pública).

A adoção desses instrumentos fortalece a função resolutiva do Ministério Público, confere celeridade e efetividade à defesa dos direitos fundamentais e contribui para a redução do volume de demandas judiciais, em conformidade com os princípios constitucionais da eficiência e da duração razoável do processo. Trata-se, portanto, de uma postura que concilia a defesa intransigente dos direitos sociais com a racionalização do acesso à jurisdição, resguardando o papel estratégico do Ministério Público na concretização de políticas públicas inclusivas e sustentáveis.

Nesse contexto, destaca-se a atuação do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), órgão institucional responsável pelo controle da atuação administrativa e financeira, bem como pela supervisão do cumprimento dos deveres funcionais dos membros do Ministério Público, em âmbito nacional, nos termos do artigo 130-A da Constituição Federal de 1988.

No exercício de sua competência normativa, o CNMP tem orientado os ramos ministeriais, por meio de recomendações e enunciados, a adotarem uma postura proativa, dialógica e resolutiva, conferindo prioridade à utilização de instrumentos extrajudiciais como meio preferencial para a tutela dos direitos fundamentais coletivos, notadamente os de natureza social.

Tal diretriz institucional visa não apenas à redução da excessiva judicialização das demandas envolvendo direitos sociais — que frequentemente resulta em sobrecarga do Judiciário e morosidade processual —, mas, sobretudo, à promoção de soluções consensuais e tempestivas, capazes de gerar resultados mais eficazes e adequados às peculiaridades locais das comunidades atendidas.

A recomendação nº 54/2017 do Conselho Nacional do Ministério Público enfatiza a importância da adoção de ferramentas extrajudiciais, tais como a recomendação ministerial, o termo de ajustamento de conduta (TAC) e outras medidas resolutivas, cuja utilização confere celeridade à implementação de políticas públicas e eficácia à proteção de direitos indisponíveis, tudo em harmonia com os princípios constitucionais da eficiência administrativa, da razoável duração do processo e da supremacia do interesse público. Assim, vejamos o teor da citada recomendação[13]:

> Art. 1º Sem prejuízo da respectiva autonomia administrativa, cada ramo do Ministério Público adotará medidas normativas e administrativas destinadas a estimular a atuação resolutiva dos respectivos membros e a cultura institucional orientada para a entrega à sociedade de resultados socialmente relevantes, observando, dentre outros, os parâmetros desta recomendação (Grifou-se).
>
> § 1º Para os fins desta recomendação, entende-se por atuação resolutiva aquela por meio da qual o membro, no âmbito de suas atribuições, contribui decisivamente para prevenir ou solucionar, de modo efetivo, o conflito, problema ou a controvérsia envolvendo a concretização de direitos ou interesses para cuja defesa e proteção é legitimado o Ministério Público, bem como para prevenir, inibir ou reparar adequadamente a lesão ou ameaça a esses direitos ou

13 CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO – CNMP. Recomendação nº 54, de 28 de março de 2017. Estabelece a Política Nacional de Fomento à Atuação Resolutiva do Ministério Público brasileiro. Brasília: CNMP, 2017. Art. 1º, §§ 1º–2º. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Recomendacoes/Recomenda%C3%A7%C3%A3o-054.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

> interesses e efetivar as sanções aplicadas judicialmente em face dos correspondentes ilícitos, assegurando-lhes a máxima efetividade possível por meio do uso regular dos instrumentos jurídicos que lhe são disponibilizados para a resolução extrajudicial ou judicial dessas situações.
>
> § 2º Sempre que possível e observadas as peculiaridades do caso concreto, será priorizada a resolução extrajudicial do conflito, controvérsia ou situação de lesão ou ameaça, especialmente quando essa via se mostrar capaz de viabilizar uma solução mais célere, econômica, implementável e capaz de satisfazer adequadamente as legítimas expectativas dos titulares dos direitos envolvidos, contribuindo para diminuir a litigiosidade. (Grifou-se).

Assim, ao estabelecer a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis como função essencial do Parquet (art. 127 da Constituição Federal de 1988), o constituinte conferiu legitimidade e autoridade ao Ministério Público para intervir de modo proativo na formulação, controle e implementação de políticas públicas, especialmente aquelas voltadas à efetivação dos direitos sociais. Tal missão é reforçada por normas infraconstitucionais e pelos princípios da eficiência, da supremacia do interesse público e da máxima efetividade dos direitos fundamentais, os quais impõem à instituição o compromisso de superar a omissão estatal e de assegurar a concretização de prestações materiais indispensáveis à dignidade da pessoa humana.

SUPREMACIA JUDICIAL E DIÁLOGOS INSTITUCIONAIS NA DEFINIÇÃO DEMOCRÁTICA DO DIREITO

A consolidação do papel contramajoritário do Poder Judiciário, sobretudo dos tribunais constitucionais, trouxe à tona o debate sobre os limites e as possibilidades de sua intervenção na formulação de políticas públicas e na concretização de direitos fundamentais, em detrimento da atuação dos poderes Legislativo e Executivo, legitimados pelo sufrágio popular.

Nesse cenário, a teoria dos diálogos institucionais surge como proposta teórica que busca mitigar os riscos do ativismo judicial exacerbado e da hipertrofia do Judiciário, defendendo a construção compartilhada do sentido e do alcance das normas constitucionais por meio da interação respeitosa e contínua entre os diferentes poderes do Estado.

Ressaltando a importância desse diálogo institucional na interpretação constitucional, o professor Flávio Martins14 destaca o seguinte:

> Utilizando-se da metáfora de Ronald Dworkin, do "juiz hércules", Alfredo Canellas afirma que no constitucionalismo democrático há uma migração do "juiz Hércules" para o "juiz Péricles": "Portanto, a permuta da metáfora dworkiana do juiz Hércules (que representa um importante instrumento de chancela da supremacia judicial), para um juiz Péricles (que se afasta do perfeccionismo judicial de Hércules), ético-democrático e participante de uma malha dialógica aberta à aceitação de outras visões de mundo se apresenta como solução adequada. Ademais, devem-se incluir e considerar na rede dialógica, além de Péricles, todas as instituições de poder, tanto em suas relações orgânicas quanto externas às demais instituições, bem como o corpo eleitoral e a sociedade, mediante diversos mecanismos, dentre outros, exemplificativamente: plebiscito, referendo, audiência pública, consulta pública, instrumentos de participação, backlash, veto executivo, canais de informações de grupos de interesse, grupos acadêmicos, amicus, indicação de ministros etc.

14 MARTINS, Flávio. **Curso de Direito Constitucional** - 9ª Edição 2025. 9. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2025. E-book. p.74. ISBN 9788553626908. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553626908/. Acesso em: 02 jul. 2025.

Outrossim, no que diz respeito ao papel contramajoritário do Poder Judiciário, destacam-se as lições do professor Luís Roberto Barroso15, vejamos:

> Supremas cortes e tribunais constitucionais, na maior parte dos países democráticos, detêm o poder de controlar a constitucionalidade dos atos do Poder Legislativo (e do Executivo também), podendo invalidar normas aprovadas pelo Congresso ou Parlamento. Esta possibilidade, que já havia sido aventada nos *Federalist Papers* por Alexander Hamilton, teve como primeiro marco jurisprudencial a decisão da Suprema Corte americana em *Marbury v. Madison*, julgado em 1803. Isso significa que os juízes das cortes superiores, que jamais receberam um voto popular, podem sobrepor a sua interpretação da Constituição à que foi feita por agentes políticos investidos de mandato representativo e legitimidade democrática. A essa circunstância, que gera uma aparente incongruência no âmbito de um Estado democrático, a teoria constitucional deu o apelido de "dificuldade contramajoritária".

Com efeito, embora o texto constitucional de 1988 tenha consagrado o princípio da separação de poderes, estruturado sobre a harmonia e independência recíproca entre os Poderes da República — Executivo, Legislativo e Judiciário —, a evolução histórica e teórica do direito, especialmente após a superação do paradigma positivista, conduziu a uma ampliação do espaço decisório conferido ao Poder Judiciário.

Este fenômeno traduziu-se, na prática, em um acentuado protagonismo das Cortes no delineamento de questões políticas e sociais de alta relevância, muitas vezes assumindo o papel de definidor último de políticas públicas e de direitos fundamentais em detrimento da atuação preferencial dos órgãos detentores de legitimidade democrática direta, como o Parlamento e o Executivo.

Tal deslocamento interpretativo e funcional do Judiciário, notadamente dos tribunais constitucionais, reflete a ascensão de uma concepção substancial do Estado Constitucional de Direito, na qual a Constituição se erige como parâmetro supremo de validade de todo o sistema jurídico e de conduta estatal, permitindo — e por vezes exigindo — a intervenção judicial em temas tradicionalmente reservados à arena política majoritária.

A materialização desse novo papel jurisdicional ocorre por meio da força normativa da Constituição, que confere ao Poder Judiciário a prerrogativa de efetivar direitos fundamentais contra omissões ou violações estatais, ainda que isso implique a revisão de decisões políticas tomadas por agentes eleitos, sob o argumento de incompatibilidade com preceitos constitucionais.

Contudo, esse fenômeno de supremacia judicial, ao mesmo tempo em que garante a máxima efetividade dos direitos constitucionais, suscita questionamentos quanto ao risco de desequilíbrio entre os poderes e à potencial erosão da legitimidade democrática das decisões públicas.

Isso porque, ao proferir decisões dotadas de definitividade e de eficácia de coisa julgada material — muitas delas com impactos estruturais sobre políticas públicas e direitos coletivos —, o Judiciário pode ultrapassar a função contramajoritária que lhe é própria e imiscuir-se em escolhas típicas do espaço político, tradicionalmente legitimadas pelo voto popular, afinal de contas é a própria Constituição Federal, com força normativa cogente, que dispõe que todo o poder emana do povo.

Dessa maneira, a centralização decisória no Judiciário, ainda que motivada pela necessidade de concretização de direitos fundamentais e de correção de disfunções institucionais, não pode obscurecer a exigência de um contínuo diálogo institucional e de uma deferência mínima às escolhas políticas primárias, sob pena de comprometer a dinâmica democrática e o sistema de freios e contrapesos delineado pelo constituinte.

15 BARROSO, Luís R. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo** - 13ª Edição 2025. 13. ed. Rio de Janeiro: SRV, 2025. E-book. p.316. ISBN 9788553626861. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553626861/. Acesso em: 29 jun. 2025.

A tensão entre o papel contramajoritário do Judiciário e a soberania popular constitui, portanto, um dos mais desafiadores dilemas do constitucionalismo contemporâneo, exigindo equilíbrio interpretativo e prudência institucional na definição dos limites e alcances da jurisdição constitucional.

Nessa linha de entendimento, não se deve atribuir ao Poder Judiciário o monopólio da interpretação constitucional, tampouco concebê-lo como o único ou último legitimado a definir, de forma absoluta, o sentido e o alcance das normas constitucionais. Embora a função jurisdicional seja essencial à concretização do direito, a hermenêutica constitucional em um Estado Democrático de Direito deve se pautar por uma lógica dialógica e plural, que reconheça a legitimidade de múltiplos atores institucionais e sociais na construção do significado normativo da Constituição.

Essa concepção é notoriamente desenvolvida pelo jurista Peter Häberle, ao dispor sobre a teoria da "sociedade aberta dos intérpretes da constituição", segundo a qual a interpretação constitucional não pode ser uma atividade restrita aos tribunais, mas deve incluir também os cidadãos, os órgãos legislativos, o Ministério Público, a academia e demais instituições representativas da sociedade civil.

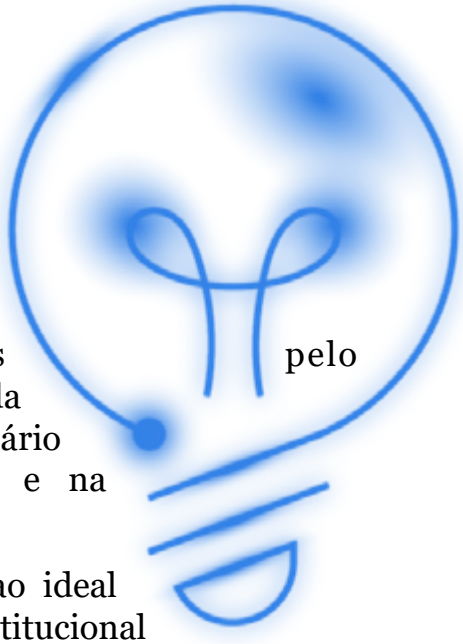
Sobre essa mudança de perspectiva na atividade interpretativa, ressalta-se o ensinamento do mencionado autor16:

> Interpretação constitucional tem sido, até agora, conscientemente, coisa de uma sociedade fechada. Dela tomam parte apenas os intérpretes jurídicos "vinculados às corporações" (zünftmässige Interpreten) e aqueles participantes formais do processo constitucional. A interpretação constitucional é, na realidade, mais um elemento da sociedade aberta. Todas as potências públicas, participantes materiais do processo social, estão nela envolvidas, sendo ela, a um só tempo, elemento resultante da sociedade aberta e um elemento formador ou constituinte dessa sociedade (weil Verfassungsinterpretation diese offene Gesellschaft immer Von neuem mit konstituiert ynd Von ihr konstituiert wird). Os critérios de interpretação constitucional hão de ser tanto mais abertos quanto mais pluralista for a sociedade.

Trata-se de uma visão que amplia o horizonte hermenêutico e promove a democratização do processo interpretativo, conferindo maior legitimidade e representatividade às decisões constitucionais que regem a vida coletiva.

16 HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional – A sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para interpretação pluralista e "procedimental" da Constituição.** Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. In: DPU. Revista da Defensoria Pública da União, Brasília, n. 60, p. 27, nov./dez. 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



As transformações paradigmáticas na ciência jurídica, marcadas pelo fortalecimento da jurisdição constitucional e pela ascensão da hermenêutica principiológica, têm conferido ao Poder Judiciário protagonismo crescente na definição de políticas públicas e na concretização dos direitos fundamentais.

No entanto, essa supremacia judicial deve ser contraposta ao ideal democrático da separação de poderes, exigindo um modelo institucional dialógico, cooperativo e não monopolista, no qual a interpretação e a aplicação do direito constitucional sejam compartilhadas entre diferentes atores públicos e sociais, nos moldes da sociedade aberta dos intérpretes da Constituição.

Nesse cenário, destaca-se o papel estratégico do Ministério Público como agente de transformação social e promotor da efetividade dos direitos fundamentais, sobretudo aqueles de natureza social. Longe de se limitar à via jurisdicional, a atuação ministerial deve priorizar instrumentos extrajudiciais eficazes e resolutivos, como recomendações, termos de ajustamento de conduta e mediação institucional, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional do Ministério Público. Tal orientação, além de prestigiar a eficiência administrativa e a racionalidade processual, reforça o compromisso do Ministério Público com a construção de uma justiça acessível, célere e voltada à realização dos fins constitucionais.

Assim, o enfrentamento dos desafios impostos pela judicialização excessiva e pelo ativismo judicial exige a adoção de uma postura institucional equilibrada, voltada à preservação do Estado Democrático de Direito, à proteção do núcleo essencial dos direitos fundamentais e à promoção de uma cultura jurídica que valorize a participação, o consenso e a efetividade prática dos direitos sociais. O Ministério Público, nesse contexto, reafirma sua missão constitucional de defensor da ordem jurídica e da cidadania, sendo peça fundamental no aperfeiçoamento das instituições democráticas e na consolidação de um modelo de justiça plural, inclusivo e legitimamente comprometido com os interesses da coletividade.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luís R. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. São Paulo: SRV Editora LTDA, 2023. E-book. ISBN 9786553624788. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786553624788/. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Versão eletrônica para acesso digital disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jun. 2025.

_____. **Supremo Tribunal Federal. Mandado de Segurança nº 37.097**. Relator: Min. Alexandre de Moraes. Data do julgamento: 29 abr. 2020. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/MSRamagem.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

_____. **Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário nº 635.659.** Relator: Min. Gilmar Mendes. Data do julgamento: 26 jun. 2024. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=4034145. Acesso em: 14 jun. 2025.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça.** Tradução e revisão de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1988. Reimp. 2002.

HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional – A sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para interpretação pluralista e "procedimental" da Constituição.** Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Revista da Defensoria Pública da União, Brasília, n. 60, p. 11–35, nov./dez. 2014. Disponível em: https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/2353/1204. Acesso em 30 jun. 2025.

LANDAU, David. **Political Institutions and Judicial Role in Comparative Constitutional Law**. Harvard International Law Journal, v. 51, p. 319-378, 2010. Disponível em: https://ir.law.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1566 & context=articles. Acesso em 15 jun. 2025.

_____. **Abusive Constitutionalism**. (April 3, 2013). 47 UC Davis Law Review 189 (2013); FSU College of Law. Disponível em: https://ir.law.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1566 & context=articles. Acesso em 15 jun. 2025.

MAAS, Rosana Helena; LEAL, Mônica Henning. **Controle judicial de políticas públicas: "controle judicial forte ou fraco"?** Revista de Direito Público, v. 16, n. 84, p. 181–202, 2022. Disponível em: https://revista.direitopublico.com.br/article/view/5012. Acesso em: 03 jun. 2025.

MARTINS, Flávio. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: SRV Editora LTDA, 2024. E-book. ISBN 9788553621187. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553621187/. Acesso em:16 jun. 2025.

MONTESQUIEU, Charles-Louis de Secondat. **Do Espírito das leis**: Montesquieu (Portuguese Edition). Edição do Kindle.

STRECK, Lenio Luiz. **Entre o ativismo e a judicialização da política: a difícil concretização do direito fundamental a uma decisão judicial constitucionalmente adequada**. Revista Eletrônica de Jurisdição Constitucional e Hermenêutica, Joaçaba, v. 17, n. 3, p. 721-732, set./dez. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.18593/ejjl.v17i3.12206. Acesso em: 19 jun. 2025.

A IMPORTÂNCIA DO INCENTIVO À LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARLI MAGALHÃES

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2006). Professora de Educação Infantil no CEI DIR. Parque das Paineiras - DRE Penha.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este estudo buscou evidenciar a importância do incentivo à leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando sua relação com a formação de leitores críticos, autônomos e socialmente participativos. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamenta-se em diferentes estudos sobre práticas pedagógicas de leitura, alfabetização e mediação docente, buscando compreender como a leitura pode ser promovida de maneira significativa desde a infância. Algumas estratégias lúdicas, como a contação de histórias e o uso de jogos pedagógicos, foram analisadas a fim de verificar seu impacto na motivação e no desenvolvimento da competência leitora, além da função do professor como mediador do conhecimento, destacando a importância da intencionalidade pedagógica e da formação docente contínua. Além disso, abordou-se a relevância da leitura compartilhada, reforçando a necessidade de ações colaborativas que fortaleçam o hábito leitor das crianças. Os resultados apontam que o incentivo à leitura nos anos iniciais contribui significativamente para o avanço na aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e a ampliação do repertório cultural, ou seja, as práticas leitoras planejadas, afetivas e coletivas são essenciais para o sucesso escolar e para a formação integral dos estudantes, sendo a leitura uma oportunidade para a aquisição do conhecimento, da sensibilidade e da cidadania.

Palavras-chave: Leitura; Anos Iniciais; Mediação Pedagógica; Leitura Compartilhada.

INTRODUÇÃO

A leitura, enquanto prática social e instrumento de construção de conhecimento, exerce papel fundamental na formação integral do sujeito. Nos anos iniciais do ensino fundamental, essa prática representa uma possibilidade de aprendizado significativo, quando compreendida como uma prática além da simples decodificação de palavras, mas se tratando de despertar a curiosidade, o senso crítico e a imaginação, promovendo o letramento desde a infância (CASTEDO, 2022).

De acordo com Rosa (2023), muitas crianças ainda ingressam no ambiente escolar sem ter estabelecido uma relação significativa com os textos escritos, situação que compromete o processo de alfabetização, bem como o desenvolvimento das demais competências escolares.

Nesse contexto, essa realidade caracteriza-se como a principal motivação para o desenvolvimento deste estudo, que busca compreender os fatores que influenciam o interesse pela leitura e o papel da escola na consolidação de leitores autônomos. A problemática identificada reside na fragilidade das práticas leitoras dentro e fora do ambiente escolar, revelando a urgência de refletir sobre estratégias eficazes de incentivo à leitura desde os primeiros anos escolares.

Sendo assim, este estudo objetivou identificar a importância do incentivo à leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando as práticas pedagógicas que contribuem para a formação de leitores críticos e conscientes. Como objetivos específicos, busca-se compreender de que forma a leitura atua no processo de alfabetização; investigar as estratégias metodológicas mais eficazes, como o uso do lúdico e da contação de histórias; refletir sobre o papel do professor enquanto mediador da leitura; e analisar a relevância da leitura compartilhada na promoção do hábito leitor.

A metodologia adotada pauta-se em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, sustentada por autores que discutem a leitura sob a perspectiva do letramento, da mediação pedagógica e do desenvolvimento integral da criança.

O presente estudo inicia-se com uma reflexão sobre o papel da leitura na trajetória escolar dos estudantes, abordando a importância dessa prática nos primeiros anos do ensino fundamental e os seus impactos na construção da identidade leitora. Em seguida, são discutidas estratégias de leitura que envolvem o lúdico e a contação de histórias como ferramentas que fortalecem o vínculo das crianças com o universo dos livros. O terceiro eixo analisa a relação entre leitura e alfabetização, ressaltando a função do professor como mediador desse processo. Por fim, apresenta-se uma reflexão sobre a importância da leitura compartilhada na formação de novos leitores.

O ESTUDANTE LEITOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme Ângelo e Menegassi (2020), a leitura é uma das práticas sociais mais relevantes para o desenvolvimento humano, sendo fundamental para o processo de construção do conhecimento, do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura não deve ser compreendida apenas como uma habilidade técnica voltada à decodificação de símbolos linguísticos, mas como um instrumento de formação cidadã, sensível e cultural, de modo que, promover o incentivo à leitura nessa etapa da escolarização caracteriza-se como uma ação estratégica que impacta diretamente na trajetória educacional do estudante, influenciando seu desempenho acadêmico e seu relacionamento com o saber (ÂNGELO; MENEGASSI, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao destacar as competências essenciais da Educação Básica, evidencia que a leitura é uma prática fundamental no processo de alfabetização e letramento, a partir de experiências significativas de leitura desde os primeiros anos escolares, que estão além da instrumentalização técnica, integrando diferentes gêneros, autores e práticas discursivas que conectem o estudante à realidade social, histórica e cultural (NUNES, 2022).

A trajetória do estudante leitor é marcada por diversas influências, entre elas, a mediação pedagógica e o acesso a materiais de leitura diversificados. A entrada da criança no ambiente escolar marca o início de uma trajetória de socialização com o universo da leitura, sendo importante compreender que cada estudante chega à escola com bagagens culturais distintas, o que requer da instituição uma postura acolhedora e inclusiva, capaz de respeitar e valorizar essas diversidades.

A leitura, nesse contexto, assume o papel de ferramenta de equidade, possibilitando que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e à ampliação de repertórios culturais (SILVA E SANTOS, 2020).

Segundo Meireles:

> As bibliotecas infantis [...], têm a vantagem não só de permitirem à criança uma enorme variedade de leituras, mas de instruírem os adultos acerca de suas preferências. Pois, pela escolha feita, entre tantos livros postos à sua disposição, a criança revela o seu gosto, as suas tendências, os seus interesses (MEIRELES, 1984 apud SOARES, 2019, p.31).

Portanto, a escola, nesse processo, deve oferecer um ambiente alfabetizador e letrado, oportunizando contato com livros, revistas, jornais, gibis e outros suportes textuais.

A biblioteca escolar, por exemplo, deve ser compreendida como um espaço de convivência e descoberta, de modo que, quando articulada ao projeto pedagógico, torna-se um núcleo de formação de leitores, oferecendo oficinas, rodas de leitura e projetos interdisciplinares que envolvam toda a comunidade escolar.

A formação do estudante leitor também depende de práticas pedagógicas que considerem a leitura como atividade interativa e dialógica, envolvendo desde a interpretação da realidade até as relações sociais e experiências vividas.

Assim, o ato de ler deve ser promovido de maneira crítica, capaz de ampliar a visão de mundo dos estudantes e desenvolver sua capacidade argumentativa e analítica, considerando que o percurso do leitor em formação exige constância e intencionalidade pedagógica (ÂNGELO; MENEGASSI, 2020).

A leitura nos anos iniciais do ensino fundamental está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Por meio da leitura, os estudantes expandem seu vocabulário, assimilam estruturas linguísticas mais complexas e aprimoram suas capacidades de expressão. A linguagem é um instrumento fundamental para o desenvolvimento do pensamento e a leitura contribui significativamente para esse processo, ao colocar a criança em contato com diferentes formas de organização discursiva (ALMEIDA, 2023).

A trajetória do estudante leitor depende da qualidade das mediações que vivencia, cabendo ao professor o papel de mediador de leitura, a partir da adoção de estratégias direcionadas, como a leitura em voz alta, a problematização dos textos, as reflexões, a realização da leitura compartilhada, pausas significativas e comentários interativos (SOARES, 2019).

A trajetória do leitor não é linear nem homogênea, de modo que cada estudante avança em seu ritmo, com suas preferências, desafios e conquistas. Sendo assim, reconhecer essa singularidade é essencial para que a escola desenvolva práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes. Uma avaliação diagnóstica, por exemplo, oportuniza a identificação dos níveis de competência leitora dos estudantes e orienta intervenções mais direcionadas e personalizadas (COLOMER, 2019).

Outro aspecto relevante é a valorização das práticas leitoras que os estudantes já possuem fora da escola, pois em muitas situações, as crianças têm contato com histórias contadas por familiares, com músicas, com narrativas orais da cultura popular, de modo que essa realidade pode ser incorporada ao currículo escolar como ponto de partida para o trabalho com textos escritos. A valorização do repertório prévio fortalece a identidade do estudante como sujeito leitor e amplia sua motivação para o aprendizado (DERING; DA SILVA, 2017).

Portanto, a construção da trajetória do estudante leitor requer continuidade, apoio e encorajamento, sendo que a leitura não pode ser vista como uma atividade isolada, mas como parte integrante da vida escolar. Quando a escola assume esse compromisso e estabelece a leitura como eixo estruturante do processo educativo, ela contribui decisivamente para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e conscientes de seu papel no mundo (ALMEIDA, 2023).

O LÚDICO E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A promoção da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental não pode estar limitada ao acesso aos livros, mas deve considerar o uso de estratégias que despertem o interesse, a imaginação e a criatividade das crianças. Para tanto, é fundamental que o processo de ensino e de aprendizagem esteja alinhado a metodologias que articulem o conhecimento à afetividade e ao prazer, tornando a leitura uma experiência significativa. Entre essas estratégias, destacam-se o uso de atividades lúdicas, a contação de histórias e o trabalho com diferentes gêneros e suportes textuais (SOARES, 2019).

O caráter lúdico da leitura nos anos iniciais favorece o envolvimento emocional dos estudantes com o texto, permitindo que a vivência da leitura como uma experiência prazerosa. O lúdico é um elemento essencial na infância, pois estimula a autonomia, a criatividade e a aprendizagem significativa e, quando associado à leitura, contribui para a construção de sentidos e para a formação de vínculos afetivos com os livros (NUNES, 2022).

A contação de histórias caracteriza-se como uma prática eficaz no desenvolvimento do gosto pela leitura e da competência leitora, pois promove a oralidade, a escuta atenta e a imaginação. A contação de histórias é uma forma de encantar e educar, de modo que as narrativas possibilitam um contato com diferentes universos simbólicos, valores culturais e conflitos humanos (ROSA, 2023).

O uso da contação de histórias em sala de aula permite que os estudantes ampliem seu repertório linguístico, desenvolvam a empatia e compreendam estruturas narrativas complexas. Além disso, ao escutar histórias bem contadas, com entonação adequada, expressividade e participação ativa do contador, os estudantes aprendem a interpretar os textos de maneira mais profunda, valorizando os elementos simbólicos, os personagens, os enredos e os desfechos (LACERDA; PORTO, 2022).

O sucesso da prática leitora depende da escolha adequada dos textos e das estratégias, cabendo ao professor selecionar obras que dialoguem com o universo infantil, que respeitem a faixa etária e que tragam temáticas variadas, com múltiplas abordagens. A diversidade textual amplia as possibilidades de identificação e reflexão dos estudantes, contribuindo para sua formação crítica (LERNER, 2019).

O trabalho com literatura infantil pode ser enriquecido com atividades complementares, como dramatizações, ilustrações, recortes orais, jogos e construção de livros coletivos. Essas práticas promovem a interação entre leitura e produção criativa, permitindo aos estudantes a compreensão leitora e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita (ÂNGELO; MENEGASSI, 2020).

De acordo com Lacerda e Porto:

> O ponto de partida para democratizar o contato com a cultura escrita é tornar o ambiente alfabetizador: a sala deve ter livros, cartazes com listas, nomes e textos elaborados pelos alunos (ditados ao professor) nas paredes e recortes de jornais e revistas do interesse da garotada ao alcance de todos. Esses são alguns exemplos de como a classe pode se tornar um espaço provocador para que a criança encontre no sistema de escrita um desafio e uma diversão. Outra medida é ler diariamente para a turma, pois a criança que lê pelos olhos do professor, porque ainda não pode fazer isso sozinha, vai se familiarizando com a linguagem escrita (LACERDA; PORTO, 2022, p.19).

Portanto, o ambiente de aprendizagem também influencia o sucesso das estratégias de leitura, sendo essencial um espaço acolhedor, esteticamente agradável e repleto de materiais acessíveis às crianças.

A criação de "cantinhos da leitura", com almofadas, estantes baixas e acervos variados, contribui para a autonomia do estudante na escolha de livros e para o fortalecimento do hábito leitor.

Além disso, o uso de recursos audiovisuais pode complementar as práticas de leitura, especialmente para estudantes com dificuldades de aprendizagem, pois podem estimular o interesse pelas histórias, tornando o processo mais inclusivo e dinâmico. É importante, no entanto, que esses recursos sejam utilizados de forma crítica e com intencionalidade pedagógica (GÓMEZ, 2018).

A mediação do professor é central em todo esse processo, cabendo à necessidade de planejamento e condução das atividades com sensibilidade, conhecimento das etapas do desenvolvimento infantil e domínio das metodologias de ensino da leitura. A formação continuada dos professores é, portanto, uma condição indispensável para a eficácia das estratégias adotadas em sala de aula (PONTES; PINTO, 2020).

A ludicidade, quando bem integrada ao ensino da leitura, potencializa a aprendizagem, tornando-a mais significativa e duradoura. Atividades com jogos de palavras, adivinhas, trava-línguas, caça-palavras e outros recursos didáticos podem ser utilizados para desenvolver habilidades fonológicas, ampliar o vocabulário e fortalecer a consciência textual (ROSA, 2023).

A interdisciplinaridade é outro aspecto que pode enriquecer as estratégias de leitura, pois ao integrar a leitura com diferentes componentes o professor amplia as possibilidades de compreensão e contextualização do conhecimento, favorecendo o letramento múltiplo e preparando os estudantes para lidar com diferentes tipos de texto em diferentes situações de comunicação (COLOMBER, 2019).

A contação de histórias, especialmente quando realizada com envolvimento emocional e expressividade corporal, contribui para a formação de leitores mais sensíveis e imaginativos. Os professores e contadores de histórias desempenham, nesse sentido, o papel de ponte entre o texto e a criança, criando um ambiente de encantamento e curiosidade (ÂNGELO; MENEGASSI, 2020).

Almeida (2023) afirma que a leitura literária tem função pedagógica, estética e emocional, de modo que, quando a criança lê histórias, desenvolve a capacidade de compreender diferentes pontos de vista e de lidar com emoções complexas, habilidades fundamentais para a formação integral do sujeito e para o exercício da cidadania.

O PROFESSOR MEDIADOR DA LEITURA

A alfabetização é uma etapa crucial no desenvolvimento escolar da criança e está diretamente relacionada ao processo de apropriação da leitura e da escrita. No entanto, é importante destacar que alfabetizar não significa apenas ensinar o código linguístico, mas promover o letramento, ou seja, a inserção do estudante nas práticas sociais de leitura e escrita. Nesse

contexto, a leitura assume papel central na formação de sujeitos autônomos, críticos e participantes da vida social (CASTEDO, 2022).

A leitura, especialmente quando inserida de maneira significativa desde os primeiros anos do ensino fundamental, contribui para a ampliação do vocabulário, a compreensão de estruturas linguísticas e o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como análise, síntese e inferência. Essas competências são fundamentais para a consolidação do processo de alfabetização, pois possibilitam que o estudante vá além da decodificação mecânica das palavras (SILVA; SANTOS, 2020).

De acordo com Soares (2019), a leitura é um instrumento essencial para o letramento, que atribui sentido à alfabetização. Sendo assim, não basta ensinar a ler e escrever, é necessário que o estudante entenda o significado da leitura e escrita. A leitura, portanto, deve ser incorporada como prática cotidiana e contextualizada, não estando isolada ou fragmentada.

O trabalho com a leitura durante a alfabetização deve envolver diferentes gêneros textuais e suportes, para que a criança compreenda a diversidade das práticas sociais de linguagem. A escolha por textos narrativos, descritivos, informativos, poéticos, receitas, listas, cartazes e bilhetes permite explorar, de maneira articulada, o cotidiano do estudante, promovendo o reconhecimento das funções da linguagem em diferentes contextos (LERNER, 2019).

A leitura de textos literários, em particular, contribui de forma significativa para o processo de alfabetização, oportunizando o estímulo da imaginação, da sensibilidade estética, da escuta e da ampliação do repertório linguístico. Ao entrar em contato com a literatura, o estudante passa a experimentar diferentes modos de ver o mundo e a desenvolver sua capacidade interpretativa, habilidades essenciais para a leitura crítica e autônoma (ALMEIDA, 2023).

A leitura em voz alta, realizada pelo professor, caracteriza-se como uma estratégia eficaz nos anos iniciais, pois permite que os estudantes escutem a entonação, a pontuação e o ritmo da linguagem escrita, favorecendo a internalização de estruturas linguísticas e a formação de imagens mentais associadas ao texto. Essa mediação é especialmente importante para os estudantes que ainda não dominam o sistema alfabético, possibilitando o contato com textos mais complexos. A mediação do professor é fundamental para orientar os estudantes na construção de estratégias de leitura, como antecipações, inferências e verificações (ROSA, 2023).

A função do professor como mediador da leitura vai além da simples apresentação de livros ou textos, cabendo a necessidade de criar situações didáticas intencionais, em que o estudante seja desafiado a pensar sobre o texto, a linguagem e os sentidos que produz, exigindo do professor sensibilidade para compreender o momento de aprendizagem de cada estudante, bem como flexibilidade para adaptar as estratégias e conhecimento didático para intervir pedagogicamente de forma eficaz (ÂNGELO; MENEGASSI, 2020).

O aprendizado ocorre, inicialmente, no plano social, para então ser internalizado no plano individual. Sendo assim, o professor mediador deve favorecer o protagonismo do estudante no processo de leitura, promovendo situações em que ele possa escolher livros, expressar preferências, levantar hipóteses e opinar sobre os textos. Essa postura respeitosa e dialógica fortalece a autonomia do estudante e contribui para a formação de leitores ativos e críticos, capazes de interagir com os textos de maneira significativa (SOARES, 2019).

A formação do professor alfabetizador é outro aspecto essencial nesse processo. Para exercer uma mediação qualificada, faz-se necessário que o docente compreenda os fundamentos da alfabetização e do letramento, conheça as etapas do desenvolvimento da leitura e disponha de um repertório variado de estratégias pedagógicas (BITTENCOURT; LUIS, 2017).

Além da formação técnica, o professor precisa cultivar o gosto pela leitura e ser um leitor ativo. O exemplo do professor leitor exerce grande influência sobre os estudantes, pois demonstra que a leitura é uma prática valorizada e presente no cotidiano. A mediação adquire

força quando o educador compartilha suas próprias leituras, emoções e reflexões, mostrando que o texto pode ser uma fonte de prazer, descoberta e transformação (PONTES; PINTO, 2020).

Portanto, o planejamento pedagógico deve incluir momentos diários de leitura, com intencionalidade e continuidade, estando presente em todas as áreas do conhecimento, como uma prática transversal. Quando os estudantes percebem que ler é uma ferramenta para aprender sobre o mundo, a ciência, a história e a arte, desenvolvem maior interesse e envolvimento com o processo (ROSA, 2023).

Deste modo, a alfabetização, quando aliada à leitura significativa e à mediação competente do professor, ultrapassa a função técnica e instrumental da escola, caracterizando-se como um processo de humanização, em que a linguagem escrita deixa de ser apenas um código a ser decifrado e torna-se uma ferramenta de expressão, comunicação e transformação do mundo (SOARES, 2019).

A LEITURA COMPARTILHADA

A leitura compartilhada ou colaborativa caracteriza-se como uma atividade de estudo coletivo de um determinado texto, realizada a partir da mediação do professor, de modo que o estudante seja direcionado à compreensão das ideias e intenções do autor do texto, compartilhando interpretações com o grupo (LERNER, 2019).

Dessa forma, a leitura compartilhada apresenta um caráter reflexivo, cabendo a adoção de estratégias de leitura que favoreçam a interpretação do texto, sendo fundamental que o professor realize observações prévias acerca das preferências da turma, a fim de proporcionar um momento de leitura estimulante e interessante aos estudantes, considerando assuntos significativos, especialmente para uma abordagem inicial, até que a prática da leitura seja transformada em algo contínuo (COLOMER, 2019).

A leitura compartilhada pode ser adotada em sala de aula para diferentes faixas etárias, mesmo durante o processo de alfabetização, considerando o momento em que as crianças iniciam o desenvolvimento do comportamento leitor e precisam de motivação para que ocorra a construção do conhecimento. A leitura compartilhada representa, neste contexto, a capacitação para a elaboração de opiniões críticas, proporcionando às crianças a construção de hipóteses e compreensão daquilo que foi lido, além de estimular o contato com o livro e a formação de futuros leitores (BITTENCOURT; LUIS, 2017).

Para Almeida (2023), a leitura compartilhada direciona os leitores à troca de interpretações a partir da experiência da leitura, sendo possível ao estudante inferir sentido ao texto, caracterizando a compreensão crítica. O trabalho com a interpretação das ideias escritas possibilita a formação de uma comunidade leitora, que apresenta interesse pela leitura e necessidade de compartilhar as informações obtidas, desde que o estímulo seja iniciado no contexto escolar.

A escola é a responsável pelo desenvolvimento das estratégias que condicionam o processo de leitura, levando os leitores ao despertar pela necessidade de aprender a interpretar, compreender e elaborar novos textos. Nesse contexto, o professor adquire um papel de mediador no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, a partir do momento que admite que ensinar a ler está além de decodificar signos e palavras, pois se trata de ajudar no desenvolvimento de estratégias que levam à aprendizagem significativa, a partir da mediação na adoção práticas que proporcionem o contato da criança, permitindo a formação de leitores capacitados para atribuir sentido ao que foi escrito (SILVA; SANTOS, 2020).

Os estímulos relacionados ao processo de leitura e escrita dependem do acesso das crianças aos livros infantis, contos, lendas, fábulas, entre outras tipologias, proporcionando a formação da capacidade imaginária dos estudantes e aprendizagem, pois a troca de experiências vividas na leitura de diferentes histórias permite ao sujeito a habilidade de ouvir e processar uma informação, descobrindo caminhos alternativos para solução de situações pessoais

que parecem irremediáveis (GÓMEZ, 2018).

O professor precisa estar atento para que a leitura compartilhada não seja dirigida, momento em que a condução da leitura pertence ao docente, responsável pela exposição de sua compreensão do texto, transformando os estudantes em agentes passivos. Na leitura compartilhada, o professor atribui à turma a responsabilidade e controle da atividade leitora, determinando a necessidade de participação, permitindo o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades discentes (ÂNGELO; MENEGASSI, 2020).

A prática da leitura compartilhada conduz à exploração as potencialidades da língua, incentivando o leitor a expressão de seus desejos, quando possibilita o desenvolvimento de experiências, pois uma leitura compartilhada permite diferentes aprendizagens ao sujeito, uma vez que ao trocar experiências vividas em uma leitura, novas conclusões e ressignificações podem ser consideradas (CASTEDO, 2022).

Em relação às estratégias que podem ser adotadas para a realização da leitura compartilhada nas salas de aula, não existe uma maneira certa ou errada, pois cada condução de leitura depende da escolha e intencionalidade do texto. Porém, algumas situações favorecem a prática da leitura compartilhada, como a narração do professor em rodas de conversa, a leitura em grupos ou duplas para discussões posteriores, entre outras possibilidades (DERING; DA SILVA, 2017).

O professor representa um importante papel para o sucesso da leitura compartilhada, a partir da mediação consciente, sem improvisos, sendo orientada para que alcance os objetivos da atividade (ROSA, 2023).

Ao professor cabe a ampliação da visão dos estudantes para a compreensão do texto, realizando intervenções como a contextualização histórica, estilo do autor e demais aspectos relevantes para a interpretação da leitura, de modo que os estudantes discutam o que foi lido, compreendendo as intenções do sentido atribuído ao texto, considerando uma construção coletiva (ÂNGELO; MENEGASSI, 2020).

A leitura compartilhada exige uma iniciação prévia, em que o professor escolhe e analisa um texto minuciosamente, antes de propor a atividade em sala de aula. Além disso, faz-se necessária a adoção de textos em que o estudante precisa da mediação do professor para interpretação, de modo que autonomamente não seja possível a compreensão total das intenções do autor (NUNES, 2022).

Além do planejamento prévio da ação, a leitura compartilhada depende da criação de espaços com um clima que favoreça a liberdade de expressão dos estudantes, a fim de que o compartilhamento das interpretações seja realizado com segurança, sem medo de sofrer julgamentos. O professor deve propor pausas estratégicas para as inferências da turma, de modo que os estudantes manifestem interpretações sem interrupções que possam direcionar ao desinteresse posterior pela narrativa (ALMEIDA, 2023).

O professor precisa criar estratégias para a realização da leitura compartilhada, permitindo a reformulação, sintetização e recapitulação das ideias, auxiliando os estudantes na organização das falas, direcionado à compreensão do texto e proporcionando o desenvolvimento da capacidade leitora, desde os anos iniciais da escolarização (ÂNGELO; MENEGASSI, 2020).

Além disso, a leitura precisa assumir o sentido de prática social para apropriação dos estudantes, de modo que seja significativa e interessante às necessidades da turma, cabendo ao professor uma observação prévia dos interesses e articulações pontuais para a realização de trabalhos estimulantes. Os modelos de ensino, portanto, precisam estar centrados na aprendizagem ativa, por meio de problemas reais e desafios relevantes (ROSA, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo objetivou refletir sobre a importância do incentivo à leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista a formação de leitores críticos, autônomos e socialmente engajados.

Ao longo da análise, procurou demonstrar como o processo de construção da leitura ultrapassa os limites da decodificação e exige a articulação entre práticas pedagógicas significativas, mediação docente qualificada, estratégias lúdicas e a valorização da participação da família.

Com base nas discussões apresentadas nos quatro eixos temáticos, é possível afirmar que o problema de estudo foi contemplado, especialmente no que diz respeito às múltiplas dimensões que envolvem a formação do leitor desde a infância.

Inicialmente, observou-se que a leitura, nos anos iniciais do ensino fundamental, não deve ser compreendida apenas como um instrumento técnico para a alfabetização, mas como um direito formativo fundamental, capaz de ampliar a visão de mundo das crianças e de contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

A trajetória do estudante leitor é construída a partir de experiências diversas que se iniciam antes da escolarização formal e que se consolidam por meio de práticas pedagógicas intencionais e contínuas.

As estratégias de leitura que valorizam o lúdico e a contação de histórias demonstraram ser recursos eficazes para despertar o interesse e o prazer pela leitura nos estudantes.

Ao integrar jogos, dramatizações, mediações expressivas e contato afetivo com os livros, o processo de alfabetização se torna mais humanizado e atrativo. A leitura, neste caso, deixa de ser uma tarefa obrigatória e passa a ser uma experiência significativa e emocionalmente rica, o que potencializa a motivação e o envolvimento dos estudantes no processo educativo.

A leitura exerce papel central no processo de alfabetização, pois a criança que lê com frequência, desde o início da escolarização, desenvolve mais rapidamente habilidades relacionadas à fluência, compreensão e produção textual. Esse processo não ocorre de forma espontânea, sendo fundamental a mediação do professor. A figura do educador como leitor, incentivador e mediador de sentidos é determinante para o sucesso da alfabetização e da consolidação de uma cultura leitora no ambiente escolar.

Outro ponto fundamental abordado ao longo deste trabalho refere-se à leitura compartilhada, permitindo ao estudante encontrar um sentido nas narrações, de modo a entender o contexto social, político e cultural que está inserido, tornando-se um sujeito crítico e transformador da realidade.

O professor organiza os espaços em sala de aula, propondo o trabalho com a leitura por meio de um processo interpretativo dos alunos, seguindo à comunicação sobre as formas de aprendizagem. As atividades de interpretação dos textos, possibilitadas pela leitura compartilhada, devem estar

voltadas à mediação entre o conhecimento e as experiências discentes, favorecendo a interação entre o estudante e o texto.

Com base nas reflexões apresentadas, conclui-se que incentivar a leitura desde os primeiros anos da escolarização é um investimento de alto impacto na formação de sujeitos mais preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Ao promover o prazer pela leitura, desenvolver estratégias diversificadas, fortalecer o papel do professor mediador e estabelecer uma relação de parceria com as famílias, a escola cumpre sua função social de formar cidadãos críticos, participativos e culturalmente integrados.

Assim, as contribuições deste estudo se traduzem na valorização da leitura como um ato político, pedagógico e afetivo, capaz de transformar trajetórias escolares e de vida.

A formação de novos leitores exige continuidade, sensibilidade e compromisso coletivo. O incentivo à leitura nos anos iniciais, portanto, deve ser compreendido como base para toda a construção do conhecimento escolar e para o exercício pleno da cidadania, sendo responsabilidade compartilhada por todos que participam da educação das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, K. B. **Incentivo à leitura de alunos das séries finais do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação - Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2023. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20797/3. Acesso em 20 junho 2025.

ÂNGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. **Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio.** Revista brasileira de linguística, v. 14, n. 3, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1984-6398201400.pdf. Acesso em 10 junho de 2025.

BITTENCOURT, E. L.; LUIS, R. S. **As contribuições de Ferreiro e Teberosky na alfabetização do Brasil.** 2017. Tese (Doutorado em Alfabetização, Leitura e Escrita) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

CASTEDO, M. **O que está incluído em uma alfabetização inicial para todos?** Revista Nova Escola, v. 21, n. 10, 2022. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/571. Acesso em 10 junho de 2025.

COLOMER, T. **Andar entre Livros**. 14. ed. São Paulo. Global. 2019.

DERING, R. O.; DA SILVA, E. D. **Cinco (im) possiblidades para a formação de leitores no ambiente escolar público.**v. 2, n. 1, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/10332. Acesso em 10 junho de 2025.

GÓMEZ, A. P. **Educação na era digital**: **A Escola Educativa.** 9. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

LACERDA, M. L. S.; PORTO, A. P. T. **Formação de leitores na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental - proposição de estado do conhecimento.** XXII Simpósio Nacional de Educação – SINCOL. Frederico Westphalen – RS: URI, 2022.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** 5ª ed. Tradução de Ernani Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2019.

NUNES, J. C. **A importância da leitura nos anos iniciais para a formação do leitor crítico.** Nova Escola, v.05, n.14, 2022. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602124725.pdf. Acesso em 18 junho de 2025.

PONTES, F. E. C.; PINTO, A. J. A. **Programas de incentivo à leitura no Brasil: uma análise do PNLD Literário 2020.** Revista Alere, v. 21, n. 1, 2020. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/alere/article/view/4846. Acesso em 20 junho 2025.

ROSA, L. F. **Incentivo à leitura nos anos iniciais através da contação de histórias.** IX Encontro Nacional de Licenciaturas – ENALIC, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2023.pdf. Acesso em 20 junho 2025.

SILVA, A. M; SANTOS, S. D. M. **A importância de incentivar à leitura para a evolução da escrita no ensino fundamental.** Anais do 2° Simpósio de Educação das Faculdades FINOM e Tecsoma. 2020. Disponível em: https://finom.edu.br/assets/uploads/cursos/202101271801145. Acesso em 18 junho de 2025.

SOARES, M. **Desafios da Educação**. **A alfabetização e o letramento no Brasil, segundo Soares.** 2019. Disponível em: https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/alfabetizacao-letramento/. Acesso em: 20 junho 2025.

EDUCAÇÃO E PESQUISA

NILMA LUCE VIANA BERTON

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Albert Einstein (2003) Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Leciona atualmente no CEU CEI TRÊS LAGOS/ CEU EMEI TRÊS LAGOS.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este estudo explora os impactos do uso das tecnologias digitais na educação infantil, destacando tanto os benefícios quanto os riscos associados ao uso das telas no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa enfatiza a importância de uma mediação cuidadosa por parte dos educadores e familiares, considerando as necessidades de desenvolvimento cognitivo, social e motor das crianças. São analisados os efeitos do uso excessivo de dispositivos tecnológicos, como problemas de socialização, distúrbios de saúde e dificuldades de concentração. Além disso, o estudo propõe alternativas pedagógicas para um uso equilibrado e construtivo das tecnologias, com o objetivo de promover um desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Educação Infantil; Mediação Pedagógica; Desenvolvimento Infantil; Impacto; Telas.

INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias digitais na educação infantil tem se tornado uma realidade cada vez mais presente no cotidiano das escolas e das famílias. O acesso fácil e constante a dispositivos tecnológicos, como smartphones, tablets e computadores, tem transformado a maneira como as crianças interagem com o mundo ao seu redor, afetando diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Se, por um lado, essas tecnologias oferecem novas possibilidades para enriquecer o aprendizado, por outro, surgem preocupações sobre os impactos que o uso excessivo ou inadequado das telas pode ter no desenvolvimento infantil.

A primeira infância, período crucial para o desenvolvimento cognitivo, motor e social, demanda cuidados especiais no que diz respeito ao uso das tecnologias, considerando que esse momento é fundamental para a formação das bases do comportamento, das habilidades sociais e do aprendizado.

A discussão sobre o uso de telas na educação infantil envolve tanto os benefícios quanto os riscos dessa prática, exigindo uma reflexão profunda sobre a forma como as tecnologias podem ser incorporadas ao ambiente educacional de maneira saudável e equilibrada.

As tecnologias digitais, quando utilizadas de maneira consciente e planejada, podem ser aliadas poderosas no desenvolvimento das crianças, oferecendo oportunidades para a aprendizagem ativa e interativa.

No entanto, o uso desmedido ou sem a devida mediação pode levar a consequências negativas, como dificuldades na socialização, problemas de saúde, como distúrbios do sono e da visão, e a diminuição da capacidade de concentração e atenção.

É fundamental, portanto, que o uso das tecnologias digitais na educação infantil seja mediado por práticas pedagógicas que considerem não apenas o conteúdo consumido pelas crianças, mas também o tempo de exposição às telas, o contexto em que esse uso ocorre e a interação com outros elementos do ambiente educativo.

A mediação, realizada tanto pelos educadores quanto pelos responsáveis, é essencial para garantir que as tecnologias se tornem uma ferramenta que potencialize o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças, sem prejudicar outras áreas importantes de seu crescimento.

A formação dos educadores e o envolvimento das famílias são aspectos-chave nesse processo, pois ambos desempenham papéis fundamentais na orientação do uso consciente das tecnologias.

Neste contexto, a presente análise busca discutir os impactos do uso de telas no desenvolvimento infantil, abordando as alternativas pedagógicas que podem ser adotadas para promover um uso equilibrado e construtivo das tecnologias na educação infantil.

Além de explorar os benefícios das ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem, a reflexão se concentra também nos desafios e nos riscos associados a um consumo excessivo ou inadequado desses recursos, enfatizando a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva sobre o papel das telas na formação das crianças.

O objetivo é promover uma compreensão mais profunda sobre como integrar as tecnologias digitais de maneira consciente e responsável no cotidiano educacional, respeitando as necessidades de desenvolvimento das crianças e promovendo sua formação integral.

BENEFÍCIOS E RISCOS DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O uso consciente das telas na educação infantil é uma questão que tem gerado debates no meio educacional, especialmente diante do crescente número de dispositivos digitais acessíveis a crianças pequenas.

As tecnologias digitais, quando utilizadas de forma adequada, podem ser ferramentas poderosas no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando experiências de aprendizagem dinâmicas e interativas.

Contudo, é fundamental que o uso dessas tecnologias seja mediado por práticas pedagógicas que incentivem o uso equilibrado e consciente, para que não prejudiquem o desenvolvimento integral das crianças.

Segundo Lima e Souza (2020), a mediação do adulto, seja ele professor ou responsável, é um fator chave na implementação de práticas pedagógicas eficazes para o uso saudável das telas.

A formação dos educadores, portanto, deve incluir não apenas o domínio das ferramentas tecnológicas, mas também o entendimento dos impactos do uso excessivo dessas ferramentas na saúde e no desenvolvimento das crianças.

Uma das alternativas pedagógicas para o uso consciente das telas na educação infantil é a promoção do uso de conteúdos digitais educativos que estimulem a interação, o pensamento crítico e a resolução de problemas.

De acordo com Almeida e Costa (2021), aplicativos educacionais que ofereçam jogos interativos, desafios e atividades que estimulem a criatividade e o raciocínio lógico são altamente benéficos, desde que sejam utilizados de maneira moderada e com a devida supervisão.

Esses recursos, quando utilizados como complementos ao ensino tradicional, podem oferecer novas formas de interação e aprendizagem, que vão além dos métodos convencionais, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas e sociais de maneira lúdica e prazerosa.

No entanto, é importante que os educadores escolham ferramentas que sejam apropriadas para a faixa etária das crianças, respeitando os limites de tempo recomendados para o uso das telas, a fim de evitar sobrecarga sensorial e problemas de saúde relacionados ao uso excessivo, como distúrbios do sono e da visão, conforme destacado por Rodrigues e Oliveira (2022).

Outra alternativa pedagógica importante é a integração das telas com atividades que envolvam o movimento e a interação social. A combinação de atividades físicas e o uso de tecnologias digitais pode ser uma estratégia eficaz para equilibrar o aprendizado virtual com o desenvolvimento motor e social das crianças.

Oliveira et al. (2021) argumentam que atividades que incentivem o movimento, como danças, imitação de gestos ou jogos interativos que exijam a participação ativa da criança, podem ser realizadas em conjunto com o uso de tecnologias digitais, favorecendo o desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas.

Essas atividades também proporcionam oportunidades para a interação com os colegas, promovendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de comunicação, que são essenciais na primeira infância.

Essa abordagem integrada possibilita que as crianças aproveitem os benefícios das tecnologias, sem abrir mão da interação social e do desenvolvimento físico, que são igualmente importantes para o seu crescimento.

A formação de hábitos saudáveis em relação ao uso das telas é outra estratégia pedagógica fundamental. A educação infantil deve ser um espaço de orientação para que as crianças compreendam as limitações e as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais.

Segundo Vasconcelos et al. (2021), é importante que as instituições de ensino orientem tanto os educadores quanto às famílias sobre a importância de estabelecer horários e limites para o uso das telas, de modo a garantir que esse uso seja equilibrado com outras atividades, como brincadeiras

ao ar livre, leitura de livros e interações face a face.

O estabelecimento de limites temporais e a promoção de atividades que incentivem a desconexão das telas são estratégias que contribuem para a criação de hábitos saudáveis, evitando que a tecnologia substitua o tempo de convivência social e o desenvolvimento de outras habilidades essenciais.

Além disso, é relevante que os educadores incentivam a autonomia das crianças, permitindo que elas escolham, com a devida orientação, atividades que envolvam o uso das tecnologias, favorecendo a aprendizagem ativa e a construção de conhecimento de forma mais personalizada e significativa.

Por fim, as alternativas pedagógicas para o uso consciente das telas na educação infantil devem envolver uma abordagem crítica e reflexiva sobre o consumo de conteúdo digital.

É essencial que as crianças sejam incentivadas a pensar sobre o que estão consumindo, refletindo sobre o conteúdo e seu impacto no mundo real. Silva e Santos (2020) ressaltam que, além de utilizar tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem, é necessário que as crianças desenvolvam habilidades críticas em relação ao conteúdo digital, aprendendo a identificar informações falsas ou distorcidas e a perceber as consequências do uso irresponsável das tecnologias.

A educação para a cidadania digital, que envolve temas como segurança online, respeito ao outro e uso ético das tecnologias, deve ser incorporada ao currículo da educação infantil, preparando as crianças para um uso mais consciente e responsável das telas à medida que crescem.

Dessa forma, o uso das tecnologias na educação infantil pode ser não apenas uma ferramenta de aprendizado, mas também um espaço para o desenvolvimento de habilidades críticas, sociais e éticas, que contribuirão para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis no futuro.

ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA O USO CONSCIENTE DAS TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O consumo de conteúdos digitais por crianças e adolescentes tem se tornado uma realidade cotidiana em muitos contextos familiares e escolares, refletindo a crescente presença das tecnologias na sociedade contemporânea. Nesse cenário, o papel da mediação familiar e escolar no uso de dispositivos digitais é fundamental para garantir que o consumo desses conteúdos aconteça de maneira saudável, equilibrada e responsável.

A mediação, entendida como a intervenção do adulto no processo de consumo de mídias, pode ser realizada de forma ativa ou passiva, com o objetivo de orientar e acompanhar a interação dos jovens com as tecnologias digitais, proporcionando não apenas o controle, mas também a construção de um entendimento crítico sobre os conteúdos consumidos.

Segundo Lima e Souza (2021), a mediação familiar desempenha um papel crucial na formação dos hábitos digitais das crianças, visto que os pais são, em grande parte, os responsáveis por estabelecer regras e limites para o uso das tecnologias em casa.

Além disso, os pais também são os principais responsáveis por modelar comportamentos e atitudes em relação ao consumo de mídias, uma vez que suas práticas influenciam diretamente as escolhas e comportamentos dos filhos.

A escola, por sua vez, tem uma função complementar à da família, já que é o ambiente em que as crianças e os adolescentes interagem com as tecnologias de forma mais sistemática e pedagógica.

Conforme destaca Oliveira et al. (2020), a mediação escolar no consumo de conteúdos digitais deve ser focada no uso consciente e crítico das tecnologias, de modo que os alunos não sejam apenas consumidores passivos de conteúdos, mas também produtores e críticos dessas informações.

Nesse sentido, a mediação escolar se caracteriza pela introdução de práticas pedagógicas que incentivem a reflexão sobre os conteúdos consumidos, promovendo o desenvolvimento de habilidades

de análise crítica, criatividade e ética digital.

A escola tem, portanto, a responsabilidade de integrar as tecnologias de forma estruturada no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os alunos se apropriem dessas ferramentas de maneira significativa, mas sempre com a orientação necessária para que o uso das tecnologias seja realizado de maneira saudável e responsável.

A mediação familiar e escolar deve, assim, se interligar e complementar, uma vez que as práticas em um ambiente influenciam as ações e comportamentos no outro. De acordo com Almeida e Silva (2021), a parceria entre escola e família é essencial para garantir que as crianças e os adolescentes desenvolvam uma postura crítica em relação aos conteúdos digitais, compreendendo tanto seus benefícios quanto os riscos envolvidos no uso dessas tecnologias.

Nesse sentido, a comunicação entre pais, educadores e estudantes é de suma importância, pois permite que todos os envolvidos no processo educativo compartilhem informações, experiências e estratégias para o uso adequado das mídias digitais.

A mediação deve, portanto, ser uma ação conjunta, que envolva o compartilhamento de responsabilidades, visando a criação de um ambiente em que as tecnologias digitais sejam usadas com segurança e responsabilidade.

A presença dos pais e educadores nas interações dos jovens com as tecnologias digitais é crucial para o acompanhamento do tipo de conteúdo consumido, bem como para a identificação de possíveis riscos, como o acesso a conteúdos inadequados, cyberbullying ou vícios digitais.

Ainda que a mediação familiar seja central na infância, ela deve continuar sendo relevante na adolescência, período em que os jovens passam a explorar as redes sociais e outras plataformas digitais de forma mais independente.

Segundo Rodrigues e Oliveira (2022), a transição para o uso autônomo das tecnologias requer um acompanhamento contínuo dos pais, que devem se envolver na escolha de conteúdos apropriados, ajudando a estabelecer limites e critérios de uso, além de incentivar a discussão sobre o comportamento ético no ambiente digital.

A presença dos pais na mediação escolar também é importante, pois permite que os estudantes se sintam apoiados tanto no contexto familiar quanto no escolar, criando um ambiente coeso e seguro para o desenvolvimento de uma relação saudável com as mídias digitais.

Além disso, é necessário que a escola forneça ferramentas e conhecimentos que ajudem os pais a entenderem as tecnologias utilizadas pelos filhos, promovendo, assim, um diálogo constante e efetivo entre ambos, como destaca Silva e Santos (2020).

A mediação familiar e escolar também envolve a promoção de uma educação digital que vá além do simples uso de dispositivos tecnológicos, mas que inclua a reflexão sobre ética digital, cidadania online e segurança.

A inclusão de temas como privacidade na internet, comportamento ético nas redes sociais e o desenvolvimento de uma postura responsável diante da sobrecarga de informações é essencial para a formação de indivíduos críticos e responsáveis no ambiente digital.

De acordo com Vasconcelos et al. (2021), a educação digital deve ser tratada como um componente fundamental da formação integral dos alunos, desenvolvendo competências que permitam aos jovens interagir de forma segura e produtiva nas plataformas digitais.

Isso implica em ensinar as crianças e os adolescentes a identificar e lidar com riscos como o discurso de ódio, às fake news, e os danos psicológicos causados pela exposição excessiva ao conteúdo digital.

Por fim, o papel da mediação familiar e escolar no consumo de conteúdos digitais não se limita ao controle ou à restrição do acesso às tecnologias, mas também à promoção de um uso saudável e construtivo dessas ferramentas.

A mediação deve ser entendida como uma forma de

capacitação dos jovens para o uso consciente das tecnologias, permitindo que eles se tornem usuários críticos, criativos e responsáveis no ambiente digital.

Essa abordagem integrada entre família e escola é essencial para garantir que as crianças e os adolescentes aproveitem ao máximo as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, sem abrir mão de uma educação que promova a saúde mental, o bem-estar e a cidadania digital.

O PAPEL DA MEDIAÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR NO CONSUMO DE CONTEÚDOS DIGITAIS

O uso crescente de dispositivos tecnológicos e o fácil acesso a conteúdos digitais têm gerado novas questões no que se refere ao papel da mediação familiar e escolar no consumo dessas mídias, especialmente no contexto da infância e adolescência.

A mediação, entendida como o processo de intervenção dos adultos nas escolhas e hábitos de consumo digital das crianças e adolescentes, se torna essencial para garantir que o uso das tecnologias aconteça de maneira equilibrada e construtiva.

A partir dessa perspectiva, tanto a família quanto a escola desempenham papéis complementares no desenvolvimento de práticas que visam promover o consumo responsável e saudável de conteúdos digitais. Segundo Lima e Souza (2020), a mediação familiar é fundamental, pois os pais são os principais responsáveis por introduzir limites e orientações em relação ao uso das tecnologias dentro de casa.

A capacidade dos pais de intervir no uso das mídias não se restringe a limitar o tempo de exposição às telas, mas também envolve um processo de orientação sobre o que é consumido e como essas informações afetam o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

A mediação familiar, portanto, deve ser uma prática contínua, que vai além do controle direto, com a construção de um diálogo constante sobre as potencialidades e os riscos do ambiente digital.

A escola também ocupa uma posição crucial nesse processo de mediação, pois é o espaço onde as crianças e adolescentes interagem com as tecnologias de maneira mais sistemática e educativa.

Segundo Almeida e Costa (2021), a mediação escolar no consumo de conteúdos digitais deve se orientar pela promoção de um uso consciente e crítico das tecnologias, de modo que os estudantes não apenas consumam passivamente as informações, mas também aprendam a analisá-las, compreendê-las e utilizá-las de forma ética.

A escola deve se engajar no desenvolvimento de competências digitais, que envolvem o uso responsável da internet, a proteção da privacidade e a identificação de conteúdos confiáveis e apropriados para cada faixa etária.

Ao mesmo tempo, é fundamental que os educadores, com o apoio da gestão escolar, proporcionem aos alunos uma compreensão crítica das implicações do consumo digital, como a propagação de fake news, o uso inadequado das redes sociais e os perigos associados ao acesso indiscriminado a conteúdos prejudiciais.

O papel da mediação escolar e familiar é ainda mais relevante quando se considera o impacto do consumo digital na saúde mental e no desenvolvimento social dos jovens. De acordo com Rodrigues e Oliveira (2022), o consumo excessivo de conteúdos digitais pode ter sérios efeitos negativos, como o comprometimento do sono, o aumento da ansiedade e a diminuição das habilidades sociais, pois as crianças e adolescentes tendem a substituir interações presenciais por interações virtuais.

Nesse contexto, a mediação tanto da família quanto da escola se torna indispensável para evitar que o uso das tecnologias prejudique o desenvolvimento físico, emocional e social dos indivíduos.

A mediação familiar, por exemplo, pode ser pautada por regras claras sobre o tempo de tela e pelo incentivo à participação em atividades que não envolvam a tecnologia, como brincadeiras ao ar livre, leitura e convivência social.

A escola, por sua vez, deve criar ambientes digitais seguros e educativos, que incentivem o uso equilibrado da tecnologia, promovendo atividades que integrem o uso da internet de maneira construtiva e que favoreçam a aprendizagem colaborativa.

É importante destacar que a mediação digital não se limita a estabelecer restrições, mas deve promover a reflexão crítica sobre o consumo de conteúdos digitais. A educação para o consumo crítico de mídia deve ser vista como uma responsabilidade tanto da família quanto da escola.

Segundo Silva e Santos (2020), a integração de estratégias educativas que incluam discussões sobre o comportamento ético nas redes sociais, a proteção da privacidade e os direitos autorais podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma postura responsável em relação ao uso das tecnologias.

A escola, ao promover essas reflexões, fortalece a capacidade dos alunos de tomarem decisões conscientes sobre os conteúdos que consomem e compartilham.

A família também tem um papel importante nesse aspecto, ajudando seus filhos a entenderem as consequências de suas ações no ambiente digital e orientando-os sobre o uso de redes sociais e outras plataformas digitais de maneira segura.

A parceria entre a família e a escola é, portanto, imprescindível para que as crianças e os adolescentes se sintam apoiados tanto em casa quanto na escola no processo de mediação do consumo digital. A colaboração entre esses dois espaços educativos deve ser contínua e envolver o compartilhamento de práticas e estratégias para o acompanhamento do uso das tecnologias.

De acordo com Vasconcelos et al. (2021), a comunicação entre pais, educadores e estudantes deve ser aberta e constante, a fim de que as experiências no uso das tecnologias sejam acompanhadas de perto.

A troca de informações entre os adultos responsáveis e os educadores pode resultar em um acompanhamento mais efetivo, em que tanto a escola quanto a família tenham conhecimento sobre o que os jovens estão consumindo na internet e possam agir rapidamente caso identifiquem conteúdos prejudiciais ou comportamentos inadequados.

Ademais, o papel da mediação familiar e escolar se estende ao desenvolvimento de uma cultura digital ética, que envolve o respeito mútuo e a solidariedade no ambiente digital. De acordo com Almeida e Silva (2021), é necessário que as crianças e adolescentes sejam educados desde cedo sobre a importância de interagir com os outros de forma respeitosa e construtiva nas redes sociais e outras plataformas online.

A escola, como espaço de formação, deve incluir em seu currículo práticas pedagógicas que incentivem a convivência digital saudável, ensinando os estudantes a lidar com as diferenças e os conflitos que podem surgir no ambiente digital. Ao mesmo tempo, a família deve ser uma aliada nesse processo, proporcionando um acompanhamento mais próximo das interações digitais e estimulando o diálogo sobre questões éticas e de respeito ao próximo.

Portanto, a mediação familiar e escolar no consumo de conteúdos digitais deve ser uma ação integrada, orientada para a formação de indivíduos críticos, responsáveis e éticos no uso das tecnologias.

Essa mediação não deve se restringir ao controle rígido sobre o uso das tecnologias, mas deve envolver o desenvolvimento de uma educação digital que inclua tanto a proteção dos usuários como a promoção do uso construtivo das mídias.

A colaboração contínua entre família e escola é essencial para garantir que as tecnologias digitais sejam utilizadas de maneira equilibrada e benéfica para o desenvolvimento dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais sobre o uso de tecnologias digitais na educação infantil e o papel da mediação familiar e escolar são essenciais para consolidar as ideias discutidas ao longo deste trabalho, refletindo sobre os impactos e as possibilidades que essas tecnologias trazem para o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

A tecnologia, quando utilizada de forma consciente e orientada, pode ser um poderoso instrumento de aprendizagem, proporcionando experiências educativas inovadoras, interativas e dinâmicas.

No entanto, o uso inadequado ou excessivo de telas pode acarretar sérios prejuízos ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, prejudicando seu relacionamento com o mundo real e suas interações interpessoais.

A mediação, tanto familiar quanto escolar, emerge como um fator crucial nesse processo, pois permite que o uso das tecnologias seja guiado de maneira equilibrada e consciente. O papel dos educadores, professores, pais e responsáveis é fundamental para que as crianças e os jovens aprendam a usar as tecnologias de forma ética, responsável e crítica.

A mediação digital, ao contrário de ser uma simples restrição de acesso, deve ser vista como uma prática educativa que visa a construção de hábitos saudáveis de uso, promovendo a reflexão sobre as implicações do consumo de mídias, o desenvolvimento da cidadania digital e o uso ético das plataformas e conteúdos digitais.

A parceria entre a escola e a família é, sem dúvida, um dos pilares que sustentam o uso saudável das tecnologias. A comunicação constante e o trabalho conjunto entre esses dois ambientes possibilitam que as crianças e adolescentes recebam orientações adequadas, tanto no âmbito educacional quanto no familiar, sobre como consumir conteúdos digitais de forma crítica e construtiva.

O apoio mútuo entre os educadores e os pais é fundamental para garantir que os limites estabelecidos para o uso das tecnologias sejam respeitados e que, ao mesmo tempo, as crianças possam explorar as possibilidades que as ferramentas digitais oferecem para o seu aprendizado e desenvolvimento.

A educação digital, ao ser integrada no currículo escolar e na rotina familiar, deve ir além do simples domínio das ferramentas tecnológicas, envolvendo também a reflexão crítica sobre o conteúdo consumido e a promoção de uma postura responsável no ambiente digital.

Isso implica ensinar as crianças e os adolescentes a lidar com questões como a privacidade online, o respeito aos outros no ambiente virtual e o uso ético das redes sociais.

Ao desenvolver essas competências, a educação digital contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para lidar com os desafios da sociedade digital contemporânea.

Portanto, as tecnologias digitais, quando usadas com moderação e mediadas por práticas pedagógicas adequadas, têm o potencial de enriquecer o processo de aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

No entanto, é imperativo que o uso dessas tecnologias seja sempre acompanhado de perto, de modo a garantir que os benefícios superem os possíveis riscos.

A mediação familiar e escolar, como uma ação integrada e colaborativa, é essencial para o sucesso dessa jornada, permitindo que as crianças e adolescentes se tornem usuários críticos, responsáveis e éticos das tecnologias digitais, aproveitando ao máximo suas potencialidades sem comprometer sua saúde física, mental e social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.; COSTA, J. **A mediação escolar no consumo de mídias digitais.** Revista Brasileira de Psicologia da Educação, v. 40, n. 1, 2021. p. 28-41.

_____. SILVA, J. **A mediação familiar no consumo de mídias digitais: desafios e possibilidades.** Revista Brasileira de Psicologia, v. 39, n. 4, 2021. p. 125-138.

LIMA, A.; SOUZA, M. **Mediação familiar no uso de tecnologias digitais por crianças e adolescentes.** Psicologia e Educação, v. 27, n. 2, 2020. p. 35-49.

OLIVEIRA, T. et al. **O papel da mediação escolar no consumo de mídias digitais.** Revista de Educação e Tecnologia, v. 31, n. 3, 2020. p. 112-124.

RODRIGUES, R.; OLIVEIRA, S. **A mediação familiar e escolar no uso consciente de tecnologias digitais.** Revista de Psicologia da Educação, v. 19, n. 1, 2022. p. 58-71.

SILVA, M.; SANTOS, R. **A importância da parceria entre família e escola na mediação digital.** Revista de Estudos Pedagógicos, v. 18, n. 2. 2020. p. 92-105.

VASCONCELOS, D. et al. **Educação digital e mediação pedagógica na escola: práticas e desafios.** Revista Brasileira de Educação, v.34, n. 5, 2021. p. 143-157.

O PRINCÍPIO DA INSIGNIFICÂNCIA NOS DELITOS CONTRA A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

PERÇO EVANDRO CARAZZO

Graduado em Formação Direito pela UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2003; Pós-Graduação em Tecnologia da Informação: Conceitos e Fundamentos – IBRA, 2023.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo examinar a viabilidade de aplicar o princípio da insignificância em delitos relacionados à Administração Pública. Observa-se que esse princípio não está formalmente reconhecido na Constituição Federal nem na legislação penal, ficando, portanto, sob a competência dos tribunais superiores e da doutrina determinar sua aplicação. O Princípio da Insignificância, também conhecido como princípio da bagatela, tem sido utilizado para afastar a tipicidade de condutas que são consideradas irrelevantes, sendo tão insignificantes que não justificam a imposição de uma pena. Foram realizadas investigações em jurisprudências e teorias com a finalidade de compreender a posição atual do Superior Tribunal de Justiça e do Supremo Tribunal Federal sobre o tema, uma vez que não há consenso sobre a questão. A análise do entendimento do STJ demonstra que este não admite a aplicação do princípio em delitos contra a administração pública, visando proteger a moralidade administrativa, enquanto o STF tem reconhecido, em suas decisões, a possibilidade de aplicar o princípio da insignificância em crimes funcionais.

Palavras-chave: Princípio da Insignificância; Constituição Federal; Princípio da Bagatela; Supremo Tribunal Federal.

INTRODUÇÃO

O princípio da insignificância emerge como uma consequência natural do princípio da legalidade no sistema penal brasileiro. Dessa forma, não existe crime se não houver lesão a um bem jurídico (nullum crimen nulla poena sine injuria).

Em virtude do significativo avanço do princípio em questão, o objetivo deste estudo é examinar a utilização do princípio da insignificância nos delitos relacionados à Administração Pública.

A pesquisa combina aspectos teóricos e sua aplicação em situações reais, adotando uma abordagem qualitativa sobre os fenômenos que sustentam a exclusão da tipicidade material de certos crimes no Direito Penal.

O trabalho também contempla as diversas posições da doutrina e da jurisprudência sobre a viabilidade da aplicação desse princípio em casos de danos mínimos causados à Administração.

Na análise, foi preciso considerar certos pontos a respeito das interpretações divergentes entre o Supremo Tribunal Federal e o Superior Tribunal de Justiça, uma vez que ambas as instâncias tratam o assunto de maneira oposta, embora utilizem o mesmo critério para aplicar o princípio da insignificância. Essas situações são comuns durante o extenso processo de formação e harmonização da jurisprudência sobre um tema específico.

A utilização do princípio da insignificância elimina a tipicidade material da ação praticada pelo indivíduo. Embora a ação possa ser considerada típica, não haverá prejuízo ao bem jurídico protegido se o dano for insignificante, a ponto de não justificar a intervenção do Estado, devido à baixa gravidade da conduta e ao pequeno nível de reprovação que esta apresenta.

Dessa forma, compreendendo a essência da Administração Pública, será examinado como a doutrina e os tribunais tratam o assunto em situações em que o Erário é a parte lesada. O estudo avalia a tendência predominante e os fundamentos que justificam a aplicação do princípio da insignificância, culminando em um raciocínio conclusivo.

Por meio de uma abordagem dedutiva e descritiva, o estudo tem como objetivo analisar os componentes que fundamentam a teoria do crime no sistema penal brasileiro, buscando esclarecer o conceito de crime dentro do contexto jurídico.

Foi realizada uma análise da concepção e da evolução histórica do princípio da insignificância, além de sua relevância como um eficaz recurso jurídico na aplicação das leis e dos fundamentos que sustentam esse princípio.

Em síntese, pode-se afirmar que a utilização do princípio da insignificância em relação aos crimes contra a Administração Pública depende da interpretação dos Tribunais Superiores, que apresentam entendimentos variados conforme as especificidades de cada situação.

O PRINCÍPIO DA INSIGNIFICÂNCIA NOS DELITOS CONTRA A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

O Direito emerge a partir das exigências humanas que surgem na convivência social, visando assegurar as condições necessárias para a harmonia entre os indivíduos que formam a sociedade. Esse sistema é um conjunto interligado, do qual decorrem todas as normas e deveres que devem ser observados pelos cidadãos.

Dessa forma, uma situação que vai contra a legislação, prejudicando ou ameaçando um interesse de outra pessoa ou a própria sociedade, configura um ato ilícito, que pode resultar em sanções civis ou em penalidades criminais.

Ao longo do tempo, as penalidades exclusivamente civis revelaram-se inadequadas para inibir determinadas ações ilícitas mais sérias, que afetam não apenas os interesses pessoais, mas também bens jurídicos de grande importância, em comportamentos que prejudicam significativamente a convivência social. Assim, o Estado se prepara para confrontar os responsáveis por esses atos, implementando punições mais rigorosas por meio de um conjunto de normas definidas pelo Direito Penal.

O Direito Penal pode ser considerado um conjunto de normas e princípios com o objetivo de salvaguardar a sociedade, defendendo os valores jurídicos essenciais assegurados pela Constituição Federal de 1988.

O objetivo fundamental do Direito Penal é salvaguardar os bens mais significativos e indispensáveis tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, não sob a ótica econômica, mas pela perspectiva política, já que esses bens não podem ser defendidos de maneira eficaz por outros setores do direito.

A atual versão do Código Penal não apresenta uma definição clara de crime, o que permite que essa questão seja abordada pelas doutrinas, podendo ser caracterizado por meio de conceitos formais, materiais ou analíticos.

Em termos formais, o crime refere-se a qualquer ação que infrinja diretamente a legislação penal estabelecida pelo Estado. No aspecto material, a definição de crime abrange qualquer comportamento que ataque ou coloque em risco os direitos fundamentais resguardados pela lei.

Entretanto, as definições de formal e material não expressam com exatidão o que constitui um crime, dando origem ao conceito analítico, que efetivamente examina as características e os elementos que constituem o delito.

A definição analítica de crime conforme Assis Toledo:

> O crime, em sua essência, é um ato humano que prejudica ou ameaça bens jurídicos protegidos pela lei penal. Contudo, essa definição é limitada para a doutrina penal, que requer uma abordagem mais detalhada, capaz de revelar os aspectos fundamentais ou os elementos constitutivos do conceito de crime. Entre as diversas definições analíticas sugeridas por destacados especialistas em direito penal, a que parece mais adequada é a que incorpora três características essenciais do crime: a conduta típica (tipicidade), a ilegalidade (ilicitude) e a culpabilidade (culpabilidade) (TOLEDO, 1994 p. 80).

Dessa forma, entende-se que, segundo o conceito analítico, um crime é toda conduta que é caracterizada como um fato típico, ilegal e passível de culpa.

Fato Típico refere-se ao comportamento humano, que pode ser tanto positivo quanto negativo, e que, geralmente, resulta em uma infração penal. Esse conceito é formado por quatro elementos: a conduta, que pode ser dolosa ou culposa, ativa ou passiva; o resultado; a relação de causalidade entre a conduta e o resultado; e a tipicidade. Se o fato específico não contiver todos esses componentes, ele não pode ser considerado um fato típico e, consequentemente, não é classificado como crime.

Para que se possa concluir que um fato específico possui tipicidade, é essencial que a ação realizada se encaixe de maneira exata na definição legal, em conformidade com o princípio do nullum crimen sine lege – não existe crime sem uma lei anterior que o caracterize.

Conforme Silva (2007, p. 494), “no contexto penal, o dolo se refere à realização de uma ação ou à omissão de uma conduta que ocasionou um crime ou uma infração legal, quando o agente desejou o resultado ou aceitou o risco de causá-lo.”.

Assim, o agente precisa estar ciente de que a ação que realiza configura um delito previsto na legislação, refletindo a intenção de alcançar o resultado final do crime. Se algum desses elementos não for evidenciado na conduta do agente, essa ação não será classificada como crime doloso.

Existem três teorias que abordam o dolo: a da intenção, a da percepção e a do consentimento.

Conforme a teoria da vontade, o dolo refere-se ao desejo deliberado e consciente do agente de cometer um ato ilícito. Por outro lado, segundo a teoria da representação, o dolo é a mera antecipação do resultado como uma possibilidade; embora a vontade esteja presente na ação, o que é relevante é a consciência de que a conduta resultará em uma consequência. No entanto, há quem defenda que a representação já faz parte da teoria da vontade, uma vez que apenas prever o resultado sem a intenção de realizar a ação não tem significado.

Na teoria do consentimento, o dolo se caracteriza pela antecipação de um resultado que o autor aceita, sem a necessidade de desejar efetivamente esse resultado, apenas assumindo o risco de que ele venha a acontecer. Nesse contexto, o agente não almeja o resultado de maneira explícita, mas reconhece sua possibilidade e o aceita.

A redação do inciso I do artigo 18 do Código Penal revela que o Direito Penal Brasileiro incorpora as teorias da intenção e do consentimento.

Art. 18 - Define-se o crime: Crime doloso I - Doloso, quando o indivíduo teve a intenção de causar o resultado ou decidiu aceitar a possibilidade de que ele ocorresse;

De acordo com o artigo citado, o dolo classifica-se em duas categorias: dolo direto e dolo indireto. A primeira parte do inciso I descreve o agente que tem a intenção de alcançar um determinado resultado, caracterizando o dolo direto, uma vez que o agente executa a ação com o objetivo de conseguir esse resultado. Por outro lado, a segunda parte do inciso refere-se ao dolo indireto, no qual a intenção do agente não é voltada para a obtenção do resultado desejado. Nesse caso, sua intenção é diferente, mas como ele considera as consequências possíveis, acaba assumindo o risco de ocasionar tal resultado.

No contexto do dolo indireto, pode-se identificar o dolo alternativo, onde o agente busca dois ou mais desfechos, ou o dolo eventual, no qual, apesar de não desejar diretamente o resultado, o indivíduo comete o ato ilícito e opta por agir, aceitando o risco de um resultado diferente do que havia planejado.

A prática culposa é abordada no artigo 18, inciso II, do Código Penal, que define o crime culposo como aquele em que o autor provoca o resultado devido a imprudência, negligência ou imperícia.

Dessa forma, os componentes do delito culposo incluem a ação, a falta de cuidado objetivo, o resultado prejudicial não intencional, a previsibilidade e a tipificação.

A ação em crimes culposos corresponde a um comportamento humano intencional que, normalmente, busca atingir um objetivo legítimo. No entanto, devido à imprudência, falta de habilidade ou descaso, resulta em uma consequência não desejada e cuja responsabilidade não foi assumida, apesar de estar prevista na legislação penal.

A obrigação de cuidado objetivo diz respeito a cada indivíduo que, dentro da sociedade, tem a responsabilidade de conduzir suas ações na esfera civil com a prudência necessária, de modo a evitar prejuízos a direitos e bens de terceiros. Dessa forma, quando uma pessoa age de forma imprudente, negligente ou inexperiente, está violando essa obrigação de cuidado.

De acordo com Juarez Tavares (1996, p. 138), “a violação do dever de zelo decorre da falta de ação cuidadosa, exigida pela norma, com o objetivo de preservar as funções protetivas que ela estabelece”.

O dano não intencional está vinculado à relação de causa e efeito entre a ação do autor e o resultado que dela decorre. Assim, na ausência desse resultado, não se pode falar em responsabilização do agente por um crime culposo.

Como último aspecto na definição do crime culposo, encontramos a tipicidade, a qual é estabelecida por meio da comparação entre a ação do agente e a conduta esperada, uma vez que os crimes culposos geralmente são classificados como tipos abertos que

requerem a complementação de uma norma de natureza geral.

A negligência se refere à omissão de ações que uma conduta responsável deveria exigir, resultante de desídia. Segundo Mirabete (2004, p. 149), "negligência é uma inação mental, a apatia do indivíduo que, mesmo tendo a capacidade de adotar as precauções necessárias, opta por não fazê-lo devido à displicência ou letargia".

A imperícia refere-se à falta de habilidade de uma pessoa para executar uma determinada tarefa devido à ausência de conhecimentos técnicos na prática de uma arte, profissão ou ofício, resultando na desconsideração do que é necessário fazer relacionado à função profissional que exerce.

Ilicitude ou antijuridicidade refere-se à discrepância entre uma ação e as normas legais. Como ensina Grego:

> A ilicitude, ou antijuridicidade, refere-se ao conflito ou oposição entre a ação do agente e as normas jurídicas. Quando abordamos o ordenamento jurídico de maneira geral, queremos enfatizar que a ilicitude abrange não apenas o direito penal, mas também pode se manifestar em áreas civis, administrativas, tributárias, entre outras. Se a ação do agente for incompatível com a legislação penal, classificamos essa conduta como sendo penalmente ilícita (GREGO, 2012, p. 307).

Assim, a ilicitude pode ser classificada como formal quando há uma discordância entre a ação do agente e a norma vigente, enquanto a ilicitude material se refere ao momento em que essa ação provoca dano ou coloca em risco um bem protegido por lei.

Os critérios para a caracterização da legítima defesa são: a resposta a uma agressão que está acontecendo no momento ou que está prestes a acontecer, sendo esta considerada injusta; a proteção de um direito próprio ou de outrem; a contenção no uso dos meios necessários para a defesa e a situação subjetiva, que se refere à consciência de que se está sob ataque.

A terceira justificativa para a exclusão da ilicitude é o rigoroso cumprimento de um dever legal. Por não estar claramente definido em legislação, a tarefa de estabelecer seu conceito recai sobre as doutrinas. Segundo Mirabete (2004, p. 188 e 189): “Aquele que desempenha um dever de forma adequada não pode simultaneamente cometer um ato que configure ilícito penal, visto que a legislação não é ambígua.”.

Devido a uma exigência estabelecida por lei, o agente realiza um ato que se enquadra em um tipo penal. É inadequado que a legislação obrigue certas pessoas a realizar um ato e, ao mesmo tempo, as coloque sujeitas a sanções penais. Por essa razão, exclui-se a ilicitude nos atos tipificados que são executados estritamente em cumprimento de um dever legal.

Em todas as situações que justificam as causas de exclusão da ilicitude, é fundamental que o autor da ação não ultrapasse os limites estabelecidos pela legislação. Portanto, na ausência de qualquer uma das circunstâncias que excluem a ilicitude, aquele que executa uma conduta típica está efetivamente realizando um ato ilícito.

A culpabilidade refere-se à conexão mental que relaciona o autor ao crime cometido, representando a avaliação de reprovação em relação ao indivíduo. Isso implica que apenas se pode impor penalidades a alguém que gerou um dano se, por sua ação, ele pudesse ter evitado essa consequência.

A culpabilidade é formada pelos componentes de imputabilidade, capacidade de perceber a ilicitude do ato e a possibilidade de adotar um comportamento diferente.

A imputabilidade refere-se à habilidade do indivíduo de compreender, conforme suas condições mentais, a ilegalidade de suas ações e de ajustar seu comportamento de acordo com essa percepção, possibilitando a atribuição do ato típico e ilícito à pessoa responsável.

A consciência potencial acerca da ilegalidade do ato está vinculada ao juízo de reprovação, ao reconhecer que a ação realizada constitui um ato ilícito, sendo suficiente a possibilidade de ter ciência do fato contrário ao direito.

Conforme Greco (2012, p. 403), “a exigência de uma conduta diferente refere-se à capacidade que o indivíduo tinha, no instante da ação ou da falta, de agir conforme o direito, levando em conta suas especificidades como ser humano.”

Essas circunstâncias específicas devem ser avaliadas no momento em que se analisa a necessidade de uma conduta diferente, funcionando como um critério que pode até excluir a culpabilidade.

O princípio da insignificância, muitas vezes referido como princípio da bagatela, não encontra respaldo direto na legislação penal do Brasil. Sua fundamentação decorre, essencialmente, de concepções doutrinárias e decisões judiciais.

A definição desse princípio, de fato, não está presente na teoria jurídica, uma vez que nenhum documento legislativo, seja ordinário ou constitucional, o descreve ou reconhece formalmente. Ele pode ser compreendido na medida em que são estabelecidos limites para a interpretação das leis de modo geral. Sua origem é única e exclusivamente doutrinária e jurisprudencial, o que valida essas fontes como legítimas do Direito.

Sobre a origem do princípio da insignificância, não há um acordo na doutrina penal, mas se argumenta que ele teve suas raízes no axioma do Direito Romano, conhecido como minima non curt praetor, que sustenta que questões de mínima relevância não deveriam ser analisadas pelos juízes. (BERNARDES, 2020, p. 59)

Argumenta-se, por outro lado, que a emergência do princípio da insignificância ocorreu como resultado natural do desenvolvimento do princípio da legalidade, gerando os efeitos iniciais do nullum crimen nulla poena sine lege (não existe crime nem punição sem uma lei anterior) para resumir o princípio da retroatividade e da anterioridade na legislação penal.

Com a progressão material do princípio da legalidade, compreende-se que um ato não pode ser considerado crime se não houver violação de um bem jurídico protegido pelo Estado. Assim, essa evolução histórica do princípio da legalidade é vista como o surgimento do princípio da insignificância.

Segundo Bernardes:

> A maioria dos estudiosos atribui a Claus Roxin, em 1964, a criação do conceito doutrinário do princípio da insignificância no contexto penal, tal como é entendido e utilizado hoje em dia. Segundo suas ensinanças, esse princípio possui validade ampla na avaliação do injusto penal, permitindo que, na maior parte das condutas típicas, se exclua imediatamente a resposta punitiva para aqueles atos que causem danos irrelevantes ao bem jurídico (BERNARDES, 2020, p. 61).

De acordo com a perspectiva de Claus Roxin, a análise das definições dos crimes deve ocorrer de maneira limitada, visando a realização da essência da Constituição no âmbito do Direito penal, respeitando sua característica fragmentária.

Dessa forma, o princípio da irrelevância ou bagatelar é aplicado em situações específicas quando uma ação realizada por um indivíduo está claramente definida na lei, mas a natureza dessa ação é considerada insignificante, não provocando qualquer dano à sociedade, ao sistema jurídico ou à própria vítima.

A questão não é saber se a ação realizada configura crime, mas sim que o princípio da insignificância serve como uma forma de excluir a tipicidade do ato, considerando o pouco valor e a desproporção do resultado irrelevante. Nesse contexto, a intervenção do Estado com um processo e uma punição seria considerada injusta.

Nos últimos anos, a adoção do princípio da insignificância pelos Tribunais tem se intensificado. Em 1988, no Brasil, o Supremo Tribunal Federal utilizou esse princípio de maneira explícita pela primeira vez em um caso que envolveu lesão corporal de pouca relevância.

Ocorrência de acidente automobilístico. Lesão física. Irrelevância da lesão. Princípio da insignificância. Inexistência de crime. Quando a lesão corporal (uma leve equimose) originada de um acidente de trânsito é de mínima relevância, conforme se deduz dos dados do processo - e não haveria como apresentar outras evidências posteriormente - deve-se evitar a instauração de uma ação penal que não levaria a nada, sobrecarregando desnecessariamente os tribunais criminais, que já enfrentam uma grande carga de trabalho.

Dessa forma, pode-se entender que o princípio da insignificância possui sustentação na Constituição, como está disposto no artigo 5º, parágrafo 2º, que afirma: “os direitos e garantias estabelecidos nesta constituição não limita outros que derivam

do sistema e dos princípios por ela adotados, ou dos acordos internacionais dos quais a República Federativa do Brasil seja signatária".

O princípio da irrelevância penal fundamenta-se nas ideias de intervenção mínima no campo do direito penal, subsidiariedade, fragmentação e proporcionalidade, recebendo suporte na Constituição.

Assim, o conceito de intervenção mínima se aplicará durante a elaboração, debate e decisão legislativa, a fim de avaliar a viabilidade jurídica de se tornar um ato criminal ou, ao contrário, descriminalizar uma conduta que já estava definida na legislação penal, resultando em implicações legais. Por outro lado, a insignificância se refere à análise de situações específicas que envolvem ofensas insignificantes a direitos jurídicos, embora a ação, em termos gerais, seja considerada tipificada por uma norma anterior ao ocorrido, provocando consequências penais ou processuais.

O princípio da subsidiariedade estabelece que a utilização do direito penal é justa apenas quando os outros ramos do direito se revelam incapazes de salvaguardar os bens jurídicos das ofensas consideradas mais severas, fazendo com que a proteção penal funcione como uma alternativa secundária em relação às demais áreas do direito.

Assim, o princípio da subsidiariedade vigente atua como um parâmetro para avaliar a utilização do princípio da insignificância em uma conduta específica, uma vez que essa avaliação é viável quando, por meio de previsão legal clara, permite a aplicação de ramos do direito que não são penais, devido ao baixo nível de ofensividade.

Conforme afirma Napoleão Bernardes (2020, p. 68), "a proteção dos bens jurídicos-penais é parcelada, uma vez que essa salvaguarda não inclui todos os bens jurídicos e não cobre toda e qualquer violação contra eles, mas sim apenas as mais sérias".

O princípio da insignificância reflete a natureza fragmentada do direito penal, uma vez que não é adequado aplicar essa área do direito a situações que envolvem ofensas mínimas aos bens jurídicos, mesmo que essas ofensas estejam formalmente tipificadas na legislação penal.

Conforme apontado por Carlos Mañas:

> Um outro aspecto do princípio da insignificância está relacionado à necessidade de que a pena mantenha uma relação de proporcionalidade com a gravidade do delito. Em situações onde a lesão ao bem jurídico é trivial, o caráter do ilícito é tão ínfimo que não há justificativa para a aplicação de uma sanção. A punição, mesmo que mínima, acabaria por ser desproporcional em relação à relevância do acontecimento (MAÑAS, 1994, P. 58).

A instauração de um processo penal por um fato trivial viola o princípio da proporcionalidade, considerando a elevada quantidade de ações judiciais de caráter criminal no Brasil. É juridicamente incoerente aceitar que é proporcional levar a julgamento ou punir penalmente uma pessoa por uma conduta de mínima gravidade.

Considerando os fundamentos teóricos, doutrinários e princípios que envolvem o princípio da irrelevância, para excluir a tipicidade penal de ações que se enquadram formalmente como típicas, mas que apresentam um impacto mínimo ao bem jurídico, é necessário examinarmos sua interpretação nas decisões da Corte Suprema.

As diretrizes fundamentais definidas pelo Supremo Tribunal para a identificação de condutas relacionam-se ao uso de quatro indicadores que ajudam a determinar o nível de relevância jurídico-penal de uma ação na elaboração de uma avaliação, seja ela favorável ou desfavorável, em relação à tipicidade penal.

O princípio da insignificância aparece para justificar a falta de tipicidade material em um crime, uma vez que sua ofensa é considerada mínima, não apresenta periculosidade social, possui um baixo nível de reprovação e a lesão jurídica causada é insignificante.

Assim, é claro que para a maioria das infrações penais, o princípio da irrelevância penal pode ser utilizado quando há uma lesão mínima ao bem protegido pela lei. Portanto, isso se aplica até mesmo aos delitos relacionados à administração pública, desde que os critérios para a sua aplicação sejam atendidos.

Conforme analisado anteriormente, o Código Penal define crime como qualquer ato ou a falta dele que prejudica ou coloca em risco a proteção de bens jurídicos reconhecidos pela lei.

Os delitos contra a administração referem-se a possíveis ações ilegais praticadas em detrimento da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, englobando todas as instituições associadas a esses governos.

É importante destacar que os crimes contra a administração pública têm uma característica coletiva, que historicamente recebeu atenção do Estado Liberal, mesmo que este tenha focado sua proteção principalmente em bens jurídicos relacionados ao indivíduo.

No âmbito do Direito Penal, o conceito de Administração Pública é mais amplo do que apenas a atividade administrativa dos órgãos governamentais abordada no Direito Constitucional e no Direito Administrativo, já que engloba tanto sua função normativa quanto sua função jurisdicional.

Conforme os artigos 327 e 337-D do Código Penal, o termo "funcionário público" para fins legais é definido como qualquer indivíduo que, mesmo que de forma temporária ou sem pagamento, ocupe um cargo, emprego ou função no setor público. Isso demonstra que a legislação brasileira busca abranger um conceito amplo, destacando a essência do exercício das funções públicas por parte do indivíduo.

Assim, a Administração Pública tem como objetivo garantir o funcionamento adequado das atividades estatais, que representam um bem jurídico. Embora esses interesses sejam primordiais para o Estado, eles também envolvem diversos direitos individuais, o que explica a importância vital de sua proteção.

O princípio da insignificância se destaca por explicar a falta de tipicidade material em um crime, uma vez que a ação apresenta baixa ofensividade, ausência de periculosidade social, um nível reduzido de reprovabilidade e uma lesão jurídica de pouca relevância.

Assim, é claro que para quase todas as infrações tipificadas como crime, o princípio da insignificância pode ser utilizado quando houver uma lesão mínima ao bem jurídico. Portanto, ele pode ser aplicado mesmo nos delitos contra a administração pública, desde que sejam atendidos os critérios necessários para sua aplicação.

O conceito de insignificância tem sido debatido nas cortes superiores no que diz respeito aos delitos contra a Administração Pública. Assim, para que a gestão pública opere de maneira eficaz, é necessário observar certos princípios previstos na Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998, especificamente em seu artigo 3º: “Art. 37. A Administração Pública, tanto direta quanto indireta, nos diferentes níveis de governo da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, deve respeitar os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.”.

Dessa maneira, qualquer ação realizada por um servidor público em relação à Administração Pública deverá ser guiada pelo princípio da moralidade. Nesse contexto, Meirelles ressalta:

> O servidor público, como alguém com a responsabilidade de agir, deve, antes de tudo, ser capaz de diferenciar o que é certo do que é errado, o que é justo do que é injusto. Ao tomar decisões, ele não pode ignorar a dimensão ética de suas ações. Portanto, seu julgamento vai além da simples diferenciação entre o legal e o ilegal, o apropriado e o impróprio, o conveniente e o inconveniente, abarcando também a distinção entre honestidade e desonestidade. (MEIRELLES, 2012, p. 90).

Desde o início, a maioria dos tribunais sustenta que não se pode aplicar o princípio da irrelevância penal nos delitos relacionados à administração pública, considerando o princípio da moralidade e os padrões que devem ser observados na gestão pública.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa possui cunho bibliográfico com pesquisa em artigos, revistas, livros e materiais da internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi capaz de cumprir suas metas, definiu o conceito de Direito Penal, explorou a teoria do crime e ofereceu um resumo sucinto sobre a Administração Pública. Abordou as características do Princípio da Insignificância em relação aos crimes cometidos contra a Administração Pública, avaliando doutrinas e decisões dos tribunais superiores, como o Supremo Tribunal Federal e o Superior Tribunal de Justiça, para verificar a possibilidade de aplicação desse princípio nos delitos contra a administração pública.

Durante a pesquisa, verificou-se que a utilização do Princípio da Insignificância tem se tornado mais comum no contexto penal. Com base nas informações analisadas, ficou claro que esse Princípio não se relaciona à impunidade; sua finalidade é focar apenas nos delitos que têm importância suficiente para serem julgados penalmente, deixando de lado atos considerados irrelevantes. No entanto, ao abordar crimes contra a Administração Pública, ainda existem desafios, sendo essa uma questão bastante debatida.

Verificou-se que o Superior Tribunal de Justiça adota uma posição predominante que rejeita a aplicação do princípio mencionado, visando à manutenção da moralidade administrativa. Isso ocorre porque a moralidade administrativa não permite a declaração de insignificância de ações que possam prejudicar o correto funcionamento das atividades públicas.

Por outro lado, o Supremo Tribunal Federal é unânime ao afirmar que o Princípio da Insignificância pode ser aplicado aos delitos contra a Administração Pública, desde que sejam observados os critérios de baixa ofensividade da ação do agente, a ausência de periculosidade social da conduta, o nível mínimo de reprovação do ato praticado e a insignificância da lesão jurídica gerada, sempre levando em conta as características específicas de cada situação.

Entretanto, percebe-se que não existe uma resposta definitiva, seja ela afirmativa ou negativa, quanto à aplicação do princípio mencionado em relação à Administração Pública, uma vez que a avaliação é feita com base em cada situação específica e os posicionamentos dos Tribunais Superiores são variados entre si.

Chega-se à conclusão de que a relevância do princípio da insignificância em relação aos crimes contra a administração pública ainda gera diversas discussões tanto na doutrina quanto na jurisprudência. É necessário que essas diferenças de interpretação nos Tribunais Superiores sejam resolvidas para que haja um tratamento mais justo e uniforme no sistema penal brasileiro.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Napoleão Neto. **Teoria e prática do princípio da insignificância**. 2º Edição. Revista, Atualizada e Ampliada. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2020.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Decreto Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940.** Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 38ª. ed. São Paulo:Medeiros, 2012.

SILVA, De Plácido. **Vocabulário Jurídico/ Atualizadores: Nagib Slaibi Filho e Gláucia Carvalho.** Rio de Janeiro: ISBN. 2007.

SILVA, Ivan Luiz da. **Princípio da insignificância no direito penal**. 2.ed. Curitiba: Juruá. 2011.

TAVARES, Juarez. **As Controvérsias em torno dos crimes omissivos**. Rio de Janeiro; Instituto Latino-Americano de Cooperação Penal, 1996.

TOLEDO, Francisco de Assis. **Princípios básicos de Direito Penal.** São Paulo: Saraiva, 1994.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO EDUCACIONAL

PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Faveni (2001), Graduação em Letras pela Faculdade Faveni (2024); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Professora Carolina Renó Ribeiro de Oliveira.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

O trabalho irá analisar a relevância do espaço escolar para a prática pedagógica e para o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. O espaço escolar é visto como uma fonte de experiências e de aprendizagem que, em sua materialidade, está impregnado de signos, símbolos e marcas que comunicam e educam; a sua produção, distribuição, posse e usos têm um importante papel pedagógico. Esse espaço é considerado um elemento significativo do currículo oculto, mas tem sido negligenciado. E compreender como as discentes e os docentes percebem a importância de um psicopedagogo na escola. Para isso, foram realizadas observações da rotina do trabalho desenvolvido por psicopedagogo. ressaltar a importância do psicopedagogo na escola. Os saberes que compõem a psicopedagogia são psicologia e pedagogia, que é uma ciência que estuda o processo de ensino-aprendizagem, estudando o ser em construção. A unidade escolar precisa cada vez mais deste profissional já que ele irá ajudar nas dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem. Juntos, escola e psicopedagogo irão ajudar e indicar caminhos para a aprendizagem ser eficaz.

Palavras-chave: Espaço Escolar; Psicopedagogia; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O espaço escolar nos diz muito sobre a identidade de uma escola. Podemos fazer uma boa leitura de um projeto pedagógico através da visita aos espaços que as crianças ocupam e constroem.

Sabemos que nossos pensamentos e sentimentos estão diretamente vinculados às experiências construídas. O mundo real é interpretado a partir das mensagens que recebemos do entorno.

O que vemos, tateamos, ouvimos, cheiramos e saboreamos são elementos constitutivos de nossas experiências e, portanto, constitutivos de nossa identidade. Nesse legado de informações que se manifestam de muitos modos dentro de nós, moldamos nosso caráter e produzimos cultura.

O espaço escolar é um constructo gestado por múltiplos interesses manifestos e ocultos que podem afetar a vida dos sujeitos, gerando inclusões e exclusões.

É, portanto, um elemento significativo do currículo, aqui entendido em uma perspectiva mais crítica que contempla o conceito de currículo oculto, ou seja, normas e valores que, embora não estejam explícitos são, efetivamente, transmitidos pela escola.

A escola, na maioria das vezes, é o primeiro espaço no qual as crianças e adolescentes saem do convívio familiar e passam a fazer parte de outros grupos com percepções e vivências diferentes. Ao longo de todo o caminho escolar, participarão direta ou indiretamente do aprendizado.

Em alguns casos, essa ação não acontece da maneira esperada pela escola ou pela família, sendo necessário investigar quais fatores estão interferindo. O psicopedagogo é um profissional responsável por compreender os problemas de aprendizagem, bem como melhorar e aumentar as potencialidades dos educandos em conjunto com outros profissionais, a escola e a família.

Nos remetemos a refletir sobre a importância do psicopedagogo numa unidade escolar quando pensamos em uma educação de qualidade. Pensar na educação é entender que as crianças são diferentes e desenvolver diferentes formas de aprendizado, o que faz com que haja um trabalho diferenciado em cada escola, principalmente com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Hoje temos que reconhecer as mudanças ocorridas no desenvolvimento da criança, o que nos pede um novo olhar em todo o contexto do aluno. Levando mais uma vez a importância do psicopedagogo para a qualidade da educação.

A psicopedagogia é um complemento para a educação e para a escola, como ciência estuda as dificuldades de aprendizagem, o que leva, ou os fatores motivadores para as dificuldades dos alunos, isso ocorre através do estudo do processo humano dom conhecimento, que envolve a participação da família, da escola, da sociedade, as patologias, fatores que influenciam o desenvolvimento dos alunos.

Diante das sérias dificuldades de aprendizagem dos educandos é muito importante a atuação psicopedagógica nas escolas.

A PSICOPEDAGOGIA

Segundo Serra (2012 p. 5)," A Psicopedagogia é uma área de estudo bastante recente, existindo há aproximadamente 40 anos no Brasil". Este estudo está diretamente ligado ao processo de ensino aprendizagem, visando compreender o que influencia e afeta nas dificuldades das crianças no processo de aprendizado.

O psicopedagogo atende crianças que têm dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, mas sua abrangência não vai só até este fator, mas estudar a aprendizagem como um todo, essa aprendizagem não se observa somente no ambiente escolar ou a idade do indivíduo suas patologias, todos podem recorrer ao psicopedagogo para que seu aprendizado sja global e ocorra de forma eficaz.

Bossa (2000, p. 36), frisa que "A origem do pensamento argentino acerca da Psicopedagogia está centrada na literatura francesa e se baseia em autores como Lacan, Mannoni, Françoise Dolto, Ajuriaguerra, Pichon-Rivière, entre outros, no Século XXI".

É neste século que se passa a olhar os alunos com dificuldades de forma diferenciada, cada um com suas necessidades, observa-se o ambiente em que está inserido, os estímulos que cada um recebe em relação ao seu aprendizado, estudos revelam que cada estímulo irá produzir algo no aluno, no seu aprendizado e na sua formação.

Em 1946 com os estudos realizados se interagem os psicólogos, pedagogos, psicanalistas e educadores de psicomotricidade e da escrita, que no início irão formar os centros psicopedagógicos, como fonte de atendimento e aconselhamento e também de equipe de estudos.

Segundo Jerônimo Sobrinho (2016, p. 10), "O Brasil recebeu influências americanas e europeias por meio dos teóricos argentinos, principalmente na região sul do país, que nos anos de 1970 ofereceu os primeiros cursos de formação de especialistas em psicopedagogia." Mas somente em 1990 é que começa no Brasil a propagação da psicopedagogia nas regiões sul e sudeste, onde iniciará os cursos de especialização e trabalhos realizados na área.

A atuação do psicopedagogo se direciona para várias áreas, como prevenção e também terapêutica, compreendendo assim os processos do desenvolvimento e da aprendizagem humana, sempre buscando estratégias para entender e saber como trabalhar com novos problemas que podem surgir. (SIMPLEZA, 2014, p. 20)

Na atuação preventiva, o psicopedagogo pode atuar no desempenho de uma prática docente, envolvendo e preparando os profissionais de educação, ou até mesmo atuar dentro da escola. Cabe ao psicopedagogo detectar os mais diversos problemas no processo de aprendizagem, proporcionar dinâmicas que consigam proporcionar a integração e a troca, promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e do grupo em geral, incentivar processos de orientação educacional, vocacional e ocupacional, podendo ser na forma individual ou em grupo.

A atuação na área terapêutica é mais complexo que a atuação do psicopedagogo, pois atuará nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, fará um diagnóstico, e terá a função de desenvolver técnicas e métodos para remediar os danos provocados por processos excludentes desses alunos. Sua atuação será de conversa e orientação com pais e professores, atuando em conjunto com as áreas da psicologia, fonoaudiologia e educação, já que os fatores estressantes geradores das dificuldades podem ter várias origens e necessita de uma equipe para resolvê-lo. Esse profissional deve ser um mediador em todo esse processo, indo muito além de seus conhecimentos em psicologia e pedagogia.

O psicopedagogo pode atuar tanto na saúde como na educação. Hoje temos a Psicopedagogia Clínica, de caráter predominantemente curativo. Seu espaço de trabalho é o consultório, e o atendimento individualizado é a forma mais comum.

Um profissional dessa área é procurado geralmente quando o problema de aprendizagem já existe, e é necessária uma intervenção curativa. No

entanto, na medida em que essa intervenção ocorre e soluciona os problemas que ora se apresentam, tal procedimento evita que estes se avolumem ou se tornem mais complexos, deixando os alunos ou profissionais mais refratários às intervenções.

A Psicopedagogia Institucional Escolar surge na escola a partir de novas demandas da humanidade e das transformações históricas e sociais dos alunos, que a evolução da sociedade vem trazendo até nós, olhamos ao nosso redor e nos perguntamos qual o profissional da educação que poderá nos ajudar a solucionar os problemas de aprendizagem, o fracasso escolar. Alegramo-nos quando temos a ajuda de alguém, ainda mais se for de um profissional preparado, como o psicopedagogo.

Nem o psicopedagogo, nem a psicopedagogia são elementos milagrosos, mas, sem dúvida, são as formas diferenciadas de compreender a aprendizagem humana e atuar sobre ela, já que sempre analisaram as situações procurando perceber o sentido cognitivo, afetivo e social de cada questão, bem como a interseção desses elementos.

Antes da atuação do psicopedagogo os alunos que não aprendiam eram levados ao neurologista e por várias vezes após os exames eram medicados, claro que não podemos esquecer que há casos em que este tratamento é necessário, pois são crianças com necessidades especiais, o que não é o caso da maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Mas o foco também tem que estar voltado para as práticas pedagógicas e todo o contexto do aluno incluindo escola e família.

Psicopedagogo no ambiente escolar

A escola tem como missão fazer o aluno se formar um cidadão consciente, que possa ser crítico, integrar o mercado do trabalho através de um ensino contextualizado, contemplando habilidades e competências para um ensino significativo.

Porém segundo Jerônimo Sobrinho (2016, p.23), essa mesma escola tem revisto a sua política educacional, que vem mostrando deficiências históricas oriundas, muitas vezes, da má vontade de seus membros, das equipes de orientação escolar que possuem dificuldades frente às problemáticas de aprendizagem. Jovens são rotulados de desatentos e hiperativos por uma educação que não motiva, e por uma ignorância de muitos âmbitos escolares".

Para Côrtes & Rausch (2009, p. 15), "A falta de conhecimento a respeito das dificuldades de aprendizagem fez e, ainda faz, com que os alunos com dificuldades sejam encaminhados para profissionais das mais diversas áreas de atuação". Cria-se a necessidade de um profissional que trate dos problemas de aprendizagem, esse atendimento tem que estar centrado em um único profissional o que facilita o vínculo do profissional com o aluno e este com o processo de aprendizagem conferindo o ensino ser prazeroso.

O atendimento engloba várias áreas médicas é um processo que trabalha os fatores que leva a dificuldades de aprendizagem, contribui para diminuição do fracasso escolar, além de contribuir com a prática pedagógica dos professores.

As escolas por não ter conhecimento sobre as crianças com necessidades especiais, os cuidados como elas aprendem e em relação às crianças com dificuldades, as mesmas eram fadadas a exclusão do processo educativo. Hoje com a psicopedagogia essa realidade vem mudar com a presença do psicopedagogo que irá diagnosticar os fatores preponderantes no processo de aprendizagem e que dificultam este processo para o aluno. Após diagnosticar vai traçar estratégias para amenizar o impacto das dificuldades. Além de ajudar o professor nesse processo com intervenções pedagógicas.

Na atualidade o psicopedagogo ocupa o status de especialista por dar conta de um sistema educacional complexo, sendo sua maior participação no ensino formal, envolvendo toda a comunidade escolar, visto que ele vai diagnosticar, prevenir, reeducar e intervir nas dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e cálculo. "O psicopedagogo tem capacidade de inserir-se nos processos de ensino, propondo

mudanças e adaptações curriculares para apoiar, orientar e guiar os alunos com dificuldades de aprendizagem, aplicando programas e técnicas para constatar a evolução e o progresso do aluno" (JERÔNIMO SOBRINHO, 2016, p. 6).

No processo é essencial que o psicopedagogo e a instituição tenham muita interação, onde a missão e objetivos da escola sejam conhecidos do profissional, ele tem que se inteirar dos projetos existentes entre os diversos componentes curriculares assim como o material didático utilizado e o processo avaliativo.

O psicopedagogo institucional, como um profissional qualificado, está apto a trabalhar na área da educação, dando assistência aos professores e também a outros profissionais da escola, para melhoria das condições do processo de ensino aprendizagem e também na prevenção de problemas que possam vir a existir na instituição escolar.

O psicopedagogo utiliza métodos e técnicas próprias na intervenção desses alunos, visando à solução de problemas de aprendizagem em espaços institucionais; juntamente com toda a equipe escolar, está mobilizado na construção de um espaço adequado às condições de aprendizagem de forma a evitar constrangimentos por parte dos alunos e até mesmo de alguns professores. Escolhe a metodologia ou a forma de intervenção que considera a mais correta para cada novo desafio e aplica com o objetivo de facilitar ou descobrir o 'problema'.

Os desafios que surgem para o psicopedagogo dentro da instituição escolar relacionam-se de um modo significativo. A formação pessoal e profissional implica a configuração de uma identidade própria que consiga de uma forma singular juntar, ou melhor, reunir, habilidades, competências, qualidades e acima de tudo muita dedicação para sua atuação na instituição escolar.

Dados da educação no Brasil apontam que há muitos alunos que necessitam de uma educação diferenciada e o trabalho do psicopedagogo contribui para auxiliar os educadores, mas para isso é necessário se ter conhecimento das teorias de ensino e aprendizagem e a interdisciplinaridade das áreas de ensino, redefinindo uma ação educativa.

O psicopedagogo está preparado para realizar também um atendimento individualizado do aluno, ajudando na compreensão dos dilemas e dificuldades da sala de aula, ajudando o professor a enxergar alternativas e descobrir novas técnicas para intervir na dificuldade do aluno e assim poder incluí-lo no contexto da aprendizagem.

A experiência de intervenção junto ao professor, num processo de parceria, proporciona uma aprendizagem importante e principalmente enriquecedora. Mas só a intervenção do psicopedagogo com o professor não é suficiente, ele também deve participar das reuniões com os pais, em conselhos de classe, na escola como um todo, acompanhando a reação professor e aluno, aluno e aluno sempre buscando estratégias e apoio para as dificuldades que aparecem.

O psicopedagogo atinge seus objetivos quando compreende as espaço para que a escola viabilize recursos para atender esse aluno como ele merece e necessita. Dessa forma, o fazer psicopedagógico se transforma podendo se tornar uma ferramenta poderosa no auxílio da aprendizagem.

PSICOPEDAGOGIA E APRENDIZAGEM

A psicopedagogia surgiu de uma necessidade de compreender o processo de aprendizagem, e, para Kiguel, (apud BOSSA 1994, p. 7) "historicamente a Psicopedagogia surgiu na fronteira entre a Pedagogia e a Psicologia, a partir das necessidades de atendimento de crianças com distúrbios de aprendizagem", consideradas inaptas dentro do sistema educacional convencional.

BOSSA (1994, p. 8) afirma que "cabe ao psicopedagogo saber como o sujeito que aprende transforma-se em suas várias etapas da vida, quais os recursos de conhecimento de que dispõe, como produz conhecimento e como aprende. Tal informação incidirá nos meios necessários para suscitar o progresso e o sucesso dos alunos que apresentam sintomas do "não-aprender".

A atuação do psicopedagogo vai envolver a unidade escolar como um todo, vai se aprofundar nos problemas escolares de aprendizagem, tanto de forma individual como coletiva, conforme a necessidade do aluno. Os problemas de aprendizagem podem ser amenizados em muito quando trabalhados ainda nas classes de alfabetização, fazendo com que não fiquem defasados em relação a idade e série.

Atingir o sucesso na aprendizagem exige que a criança alcance e supere determinadas integridades básicas, através de oportunidades adequadas. Convém lembrar, porém, que, quando "problemas" interferem, este processo não é algo catastrófico e sem solução. Trata-se de evidenciar o caminho que o aluno está percorrendo sem as frustrações e condenações que se referem à não-aprendizagem.

O papel do psicopedagogo no rendimento escolar

Esse papel é refletir sobre as interferências, sobre o processo de conhecimento dos alunos e as ações do psicopedagogo. É válido ressaltar que o educando quando for avaliar o transtorno também avalie o aluno em si, para isso ele deve utilizar atividades em sala de aula, como: trabalhos em grupos, projetos e exercícios, a fim de que seja revelado muito sobre a aprendizagem dos alunos, que simples testes provas não revelariam. O planejamento é visto como algo bem amplo, Vasconcellos define desta forma:

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para a ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo, vir à tona, fazer acontecer, concretizar e para isso é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (2000, p.79).

As dificuldades de aprendizagem não são um desafio somente do aluno/ família ou psicopedagogo, mas é também um desafio para a escola. Como lidar com as dificuldades de aprendizagem e planejar uma intervenção capaz de ajudar a superação delas em seus alunos?

Desse mesmo modo é visto à importância do psicopedagogo institucional sendo mais qualificado para avaliar e observar as situações existentes no sentido de não apenas identificar, mas também de promover a solução para os problemas encontrados, tanto de um único indivíduo quanto de um grande grupo.

Com a certeza de que o educador deve transmitir o conhecimento significativo, aguçando as habilidades de seus alunos e mostrando as potencialidades de cada um. As barreiras que poderão surgir no caminho serviram para fortalecê-los e torná-los capazes de modificar o mundo em que vivem.

Como a Psicopedagogia é uma teoria é uma prática que se ocupa da aprendizagem humana em qualquer faixa etária, entendemos que ela pode ajudar os profissionais da educação e perceber os pais como seres em processo de aprendizagem, assim como os seus filhos, cabendo à escola o gerenciamento dessa aprendizagem acerca de como gerir a vida escolar de seus filhos.

A intervenção psicopedagógica também se propõe a incluir os pais no processo, por intermédio de reuniões, possibilitando o acompanhamento do trabalho realizado junto aos professores. Assegurada uma maior compreensão, os pais ocupam um novo espaço no contexto do trabalho, abandonando o papel de meros espectadores, assumindo a posição de parceiros, participando e opinando sempre que acharem necessários e se preciso for.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicopedagogia tem seu papel principal dentro da Escola ocupando-se da aprendizagem humana, estudando as particularidades, tais como: como se aprende, como a aprendizagem transforma-se, como criam-se as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, preveni-las e tratá-las.

A Psicopedagogia trabalha, hoje, a aprendizagem com formação de ideias, no qual o sujeito participa com o seu meio e sua bagagem cultural, sendo ele o sujeito do processo de construção da aprendizagem.

A Psicopedagogia, na instituição escolar, tem uma função complexa e por isso provoca algumas distorções conceituais quanto às atividades desenvolvidas pelo psicopedagogo.

Numa ação interdisciplinar ela dedica-se a áreas relacionadas ao planejamento educacional e assessoramento pedagógico, colabora com planos educacionais e lúdicos no âmbito das organizações, atuando numa modalidade cujo caráter é clínico institucional, ou seja, realizado diagnóstico institucional e propostas operacionais pertinentes.

O Psicopedagogo estimula o desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo.

Procura envolver a equipe escolar, ajudando-a a ampliar o olhar em torno do aluno e os obstáculos que se impõem ao pleno domínio das ferramentas necessárias à leitura do mundo.

Como a Psicopedagogia é uma teoria é uma prática que se ocupa da aprendizagem humana em qualquer faixa etária, entendemos que ela pode ajudar os profissionais da educação a perceber os pais como seres em processo de aprendizagem, assim como seus filhos, cabendo à escola o gerenciamento dessa aprendizagem acerca de como a gerir a vida escolar de seus filhos

O psicopedagogo é extremamente importante na instituição escolar, pois este profissional estimula o desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo.

O profissional da Psicopedagogia propõe e auxilia no desenvolvimento de projetos favoráveis às mudanças educacionais, visando à descoberta e o desenvolvimento das capacidades da criança, bem como pode contribuir para que os alunos sejam capazes de olhar esse mundo em que vive de saber interpretá-lo e de nele ter condições de interferir com segurança e competência.

Ressalta-se que os psicopedagogos atuantes na escola, encontram dificuldades como falta de cursos de aperfeiçoamento a nível municipal, falta de aceitação dos familiares com relação aos filhos que necessitam desta modalidade de atendimento e resistência de alguns professores em seguir orientações propostas e de realizar adaptações curriculares, as quais são necessárias para que o aluno

compreenda o conteúdo trabalhado e possam consecutivamente construir novas aprendizagens e ressignificar os saberes já construídos por meio de vivências, experiências e troca entre pares.

Fica evidente que a atuação psicopedagógica na escola em colaboração com a Gestão Educacional contribui para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, valorizando a realidade local e as vivências dos alunos. Também isso se reflete na comunidade escolar que, quando chamada a participar da escola e a trabalhar em conjunto de forma ativa, contribui para que seja possível a compreensão contextualizada de dificuldades que podem ser encontradas no espaço escolar.

Sendo assim, o trabalho em conjunto contribui para que a prática desenvolvida compreenda as necessidades e especificidades do espaço escolar que afligem tanto professores como alunos.

A partir da união entre a Gestão Educacional, a Psicopedagogia Institucional e a Comunidade Escolar, é possível identificar, compreender e estabelecer estratégias para que as dificuldades encontradas sejam minimizadas. Assim, será possível que se alcance uma prática educacional significativa e que estimule professores e alunos no processo do aprender.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições à prática.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FERMINO, Fernandes Sisto. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

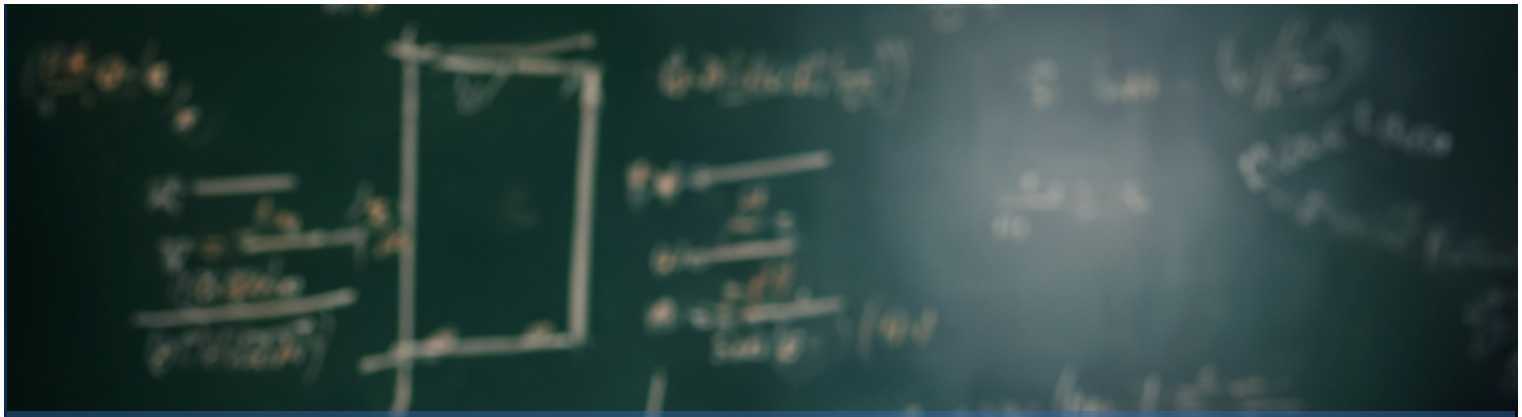
JERÔNIMO SOBRINHO, Patrícia. **Fundamentos da psicopedagogia**. São Paulo: Cengage, 2016.

PERES, Maria Regina. **Psicopedagogia: limites e possibilidades a partir de relatos de profissionais.** 2007. 218f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo. 2007.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e Realidade Escolar**. Campinas: Vozes, 1992.

SOPELSA, Diely Cristina Mohr. **A importância da psicopedagogia na instituição escolar.2016**. Revista Ciclo do Conhecimento. Disponível em http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2014/05/a-importancia-do-psicopedagogo-na.html. Acesso em 10 de maio de 2025.

SERRA, Dayse Carla Gênero – **Teorias e Práticas da Psicopedagogia Institucional** – IESDE Brasil - Curitiba – 2012.



AS RELAÇÕES FAMILIARES E A INCLUSÃO DO SURDO EM ESCOLAS REGULARES

RAIMUNDA RENATA DE BRITO BRANDÃO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade Paulista (2012); Especialista em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial pela Faculdade do Estado de São Paulo (2025); Professora de Ensino Fundamental I - EMEI Prof. Dinah Fernandes Costa, Professora de Educação Infantil – no CEI Parque das Paineiras.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Nas discussões que relacionam as possibilidades e os desafios da Educação Especial, a inclusão representa uma proposta norteadora e dominante para as decisões e escolhas de ações adotadas com a finalidade de melhorias na qualidade educacional, no envolvimento social e nas vivências familiares do deficiente. No caso das crianças surdas, a inclusão depende de um relacionamento satisfatório entre escola e familiares para que o indivíduo não sofra preconceitos, que afetam as relações sociais do deficiente. Deste modo, o objetivo deste estudo foi relacionar a importância da escola e família na inclusão de alunos surdos nas escolas regulares. A relevância do estudo justifica-se na escola inclusiva, as crianças devem aprender juntas, a partir da participação familiar na aprendizagem. Por meio da revisão de literatura, observou-se que o diagnóstico de deficiência auditiva provoca um impacto nos pais, refletindo na inclusão educacional, diante das incertezas e inseguranças familiares, que acabam direcionando ao convívio destas crianças apenas com a comunidade surda, em atendimento especializado, dificultando a participação em escolas regulares.

Palavras-chave: Inclusão; Escola; Família; Deficiência Auditiva.

INTRODUÇÃO

Quando um núcleo familiar recebe uma criança com deficiência, a reação ocorre de maneiras variadas, com uma recepção positiva ou o choque, o medo, a ansiedade, podendo refletir em consequências à formação da criança, desde o saber lidar com a rejeição até as angústias, negação e tristeza, mas quando os familiares aprendem a compreender as diferenças dos filhos e a convivência transforma a criança em sujeito ativo e autônomo socialmente (GOFFMAN, 2020).

A escola pública é um direito de todos, não apenas porque é garantida em lei, mas pelo respaldo no conceito de uma educação democrática, justa, participativa e de superação de movimentos. A premissa da inclusão escolar é relativamente bem compreendida no Brasil, encontrando desafios para permitir as devidas condições para concretizar a convivência e a aprendizagem dos alunos com e sem deficiência no espaço de sala de aula (SILVA, 2022).

Deste modo, o objetivo deste estudo foi relacionar a importância da escola e família na inclusão de alunos surdos nas escolas regulares. Dentre os objetivos específicos estão: identificar as características do indivíduo surdo; compreender a inclusão dos alunos surdos em ambientes regulares de ensino; identificar as relações entre familiares de alunos surdos e a escola regular.

Diante desta realidade, a relevância deste estudo justifica-se na escola inclusiva a partir do princípio fundamental de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente das diferenças ou dificuldades que elas apresentem.

Para que ocorra a inclusão social das pessoas surdas e com deficiência auditiva, faz-se indispensável às escolas uma organização, a participação familiar, a socialização entre as crianças e formação para a vida cidadã do surdo, além da valorização dos conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda.

O questionamento que direcionou a pesquisa foi: “Como a participação da família na escola regular pode favorecer a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos surdos?”.

Para tanto, a metodologia utilizada para a realização do trabalho foi à pesquisa bibliográfica, buscando em livros impressos, artigos e revistas publicadas em domínios públicos confiáveis, os estudos realizados que contemplassem os objetivos acerca da temática escolhida.

A DEFICIÊNCIA AUDITIVA

As expectativas de ter um filho sem nenhuma deficiência trata-se de um desejo da maioria das famílias. Porém, quando a criança nasce com alguma limitação que indica deficiência, muitos pais acabam enfrentando preocupações, dificuldades, medo e crises de ansiedade, diante do desconhecimento de como será a vida social da criança, devido as possibilidades de discriminação e preconceito. Essa preocupação aumenta quando se aproxima o momento do sujeito frequentar as atividades escolares (CARVALHO, 2022).

Gatti (2021) caracteriza a deficiência como o comprometimento que afeta a integridade da pessoa, refletindo em prejuízos na sua locomoção, na coordenação de movimento, na fala, na compreensão de informações, na orientação espacial ou na percepção e contato com os outros indivíduos.

Segundo Bueno (2020), as deficiências podem ser classificadas em alguns tipos: a física representa o comprometimento da mobilidade e coordenação, caracterizada por lesões em músculos, neurônios e/ou má formação; a mental determina-se quando há um atraso ou lentidão no desenvolvimento da fala, motricidade, intelectualidade e demais aspectos humanos; a visual classifica um indivíduo com limitações para enxergar ou cegueira total; a auditiva representa a perda total ou parcial da possibilidade de ouvir, variando desde leve até profunda.

Apesar dos estudos e discussões acerca das limitações dos sujeitos apresentarem maior interesses atuais, a história da deficiência não é recente, pois acompanha a própria história do desenvolvimento humano, em que ocorrem dificuldades de aceitação de pessoas tratadas como diferentes, diante de uma sociedade que apresenta características semelhantes (GATTI, 2021).

De acordo com Goldfeld (2017), a inclusão representa uma relevância social desde a Segunda Guerra Mundial, adquirindo ênfase na década de 1960 por meio de movimentos científicos, políticos, filosóficos e religiosos que marcaram a segunda metade do século XX. A inclusão social refere-se, em especial, aos direitos do cidadão em participar da realidade social, cultural e educacional produzida por uma comunidade.

No entanto, apesar de muitas lutas e algumas conquistas em forma de documentos oficiais, o alcance da visão social, para indivíduos deficientes, ainda enfrenta uma valorização negativa e estigmatizada. Dessa forma, não é comum, aos futuros pais, desejarem ter um filho surdo e quando tal situação ocorre, suas expectativas de ter um filho dentro dos padrões sociais são minadas (GATTI, 2021).

As palavras surdo, surdez e deficiência auditiva, adquiriram esse status de valoração negativa, especialmente após o século XIX, quando ocorreu o Congresso de Milão, precisamente no ano de 1880, amparado pelas buscas da área médica em transformar os surdos em ouvintes. A língua de sinais foi proibida no mundo todo e os professores surdos, impedidos de trabalhar, transformando uma diferença linguística positiva em deficiência (MOURA, 2019).

De acordo Bueno (2020), a proibição da participação dos surdos em atividades sociais comuns não foi capaz de extinguir a língua de sinais, porém muitos surdos não tiveram acesso a língua de forma integral prejudicando seu desenvolvimento cognitivo e aumentando a posição inferiorizada diante a sociedade.

Carvalho (2022) afirma que a linguagem envolve um processo altamente complexo, pois está diretamente relacionada à elaboração e simbolização do pensamento humano, ou seja, é a faculdade humana e abstrata de representação de conteúdo. O homem pode estabelecer contatos com seus semelhantes pela linguagem, desenvolvendo a habilidade de compartilhar suas experiências, pensamentos, ideias e desejos, na busca por novas experiências e conhecimentos.

Moura (2019) ressalta que a linguagem pode ser caracterizada pela forma verbal e não verbal. A linguagem verbal trata-se da comunicação expressa pela fala a partir da exteriorização do pensamento

abstrato, que ocorre por meio do uso sistemático de emissões, expressões de símbolos verbais ou palavras contidas no código de uma língua. Já a não verbal, determina-se por imagens, placas e demais expressões que permitam uma comunicação.

Nos primeiros anos de vida, uma criança é capaz de dominar um sistema linguístico idêntico ao utilizado pelas pessoas que estão ao seu redor. Porém, para que seja processado o sistema de linguagem falada, a criança deve ter a capacidade de receber, identificar, discriminar e manipular as características e processos do mundo que a cerca, determinando-se como a fase de recepção, cabendo à audição um papel fundamental (GOLDFELD, 2017).

Para Bueno (2020, p.62): "A deficiência auditiva é a perda parcial ou total da audição, causada por má formação genética, lesão na orelha ou nas estruturas que compõem o aparelho auditivo".

A deficiência auditiva moderada é a incapacidade de ouvir sons com intensidade menor a cinquenta decibéis, podendo ser compensada com o auxílio de aparelhos e acompanhamento terapêutico. Em casos de graus superiores, como na perda auditiva severa e profunda, apenas em alguns casos os aparelhos e as próteses auxiliam parcialmente (CARVALHO, 2022).

Quanto mais agudo o grau de deficiência auditiva, maior a dificuldade de aquisição da linguagem oral. Por isso, sempre que possível, para que a criança se aproprie de uma linguagem, o aprendizado de Libras (Língua Brasileira de Sinais), a leitura orofacial e o convívio da criança com pessoas que se comunicam oralmente é recomendado (MOURA, 2019).

Gatti (2021) chama atenção para a necessidade de respeitar a cultura-surda, pois indivíduo surdo é aquele que se considera membro de uma comunidade linguística e cultural diferentes, não cabendo ao grau de surdez esta determinação. Quando pertence à comunidade surda, o sujeito tem acesso à língua gestual, permitindo aos surdos afirmar a sua diferença e sua identidade.

Com relação à história da educação do surdo, os primeiros registros datam de 1855, quando D. Pedro II trouxe ao Brasil um professor surdo francês, chamado Hernest Huet, iniciando a educação dos surdos. As propostas de ensino apresentadas na época tinham como disciplinas o português, a aritmética, a história, a geografia, a linguagem articulada (por gestos) e a leitura dos lábios (GOLDFELD, 2017).

"Em 1857 foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atualmente conhecido por Instituto Nacional de Surdos (INES), que faz uso da Língua de Sinais" (MOURA, 2019, p.16).

No ano de 1862, Hernest Huet deixou o Instituto e, um ano depois, o espaço passou a ser dirigido pelo Dr. Manoel de Magalhães Couto, que não era especialista em surdez, deixando de realizar o treino da fala e de leitura dos lábios no Instituto. Por esse motivo, após uma inspeção governamental, em 1868, o Instituto foi considerado um asilo de surdos, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da linguagem articulada e da leitura dos lábios (BUENO, 2020).

Em 1889, após a ausência de resultados favoráveis apresentado pelo Instituto ao governo, refletiu na decisão de que linguagem articulada e a leitura dos lábios deveriam ser ensinadas apenas aos alunos que apresentassem um bom aproveitamento, evitando prejudicar a inserção da linguagem escrita como primeira opção de ensino (MOURA, 2019).

No ano de 1897, após mudanças na direção do Instituto, reiniciou-se o ensino da linguagem articulada, mas ainda sem resultados favoráveis. Em 1911, o Instituto Nacional de Surdos, seguindo as tendências mundiais, estabeleceu o oralismo puro dentro das classes, mas o uso de sinais ainda permaneceu até 1958 (GATTI, 2021).
Bueno (2020) afirma que, na década de 1970, com a chegada ao Brasil de uma educadora de surdos norte-americana, da Universidade Gallaudet, a filosofia da comunicação total passou a representar as propostas voltadas ao ensino de surdos. A partir das discussões sobre a relevância e necessidade da Língua Brasileira de Sinais à aprendizagem da comunidade surda, a aquisição da língua passou a ser propagada progressivamente em algumas escolas.

O Instituto Santa Terezinha, internato em São Paulo voltado

à educação de surdos, deixou de utilizar a abordagem oral na década de 1980, evidenciando as necessidades das crianças que não se beneficiaram do oralismo imposto até aquele momento. O objetivo do internato visava o desenvolvimento pedagógico e a oralidade, permitindo aos surdos a aquisição do primeiro espaço brasileiro para encontros e conversas (PETEAN, 2019).

Outros órgãos educacionais, a exemplo do Instituto Santa Terezinha, foram mudando seus enfoques de trabalho com o passar do tempo, perdendo as características exclusivamente oralistas, admitindo a importância da Língua Brasileira de Sinais à comunidade surda. Como exemplo, o Instituto Educacional São Paulo passou a adotar a Língua de Sinais, inicialmente em caráter auxiliar na aprendizagem de conteúdos pedagógicos, mas aos poucos, a escola passou a admitir o ensino por meio da oralidade em conjunto com a Língua Brasileira de Sinais (CARVALHO, 2022).

AS FAMÍLIAS NO DIAGNÓSTICO DE SURDEZ

O conceito de estigmas parte da premissa de que a sociedade estabelece mecanismos de classificação das pessoas. Em épocas anteriores, as marcas corporais caracterizam os sujeitos como limitados e incapazes de viver em sociedade, realizando trabalhos, tornando-os estigmatizados diante das relações comerciais, sociais e familiares (GOFFMAN, 2020).

"Na atualidade, a palavra estigma representa algo de mal, que deve ser evitado, uma ameaça à sociedade, isto é, uma identidade deteriorada por uma ação social" (BORGES, 2020, p.11).

A sociedade estabelece modelos que categorizam as pessoas de acordo com os atributos, caracterizando como comuns, naturais e diferentes. Assim também, os atributos traduzem a maneira como o sujeito começa a pertencer aos conjuntos sociais, determinando padrões externos que constroem a identidade social e as relações do indivíduo com o meio. A imagem estabelecida pode não corresponder à realidade, mas demonstra as categorias que cada grupo pertencerá (JUNG, 2019).

Neste contexto, Goffman (2020) afirma que, um sujeito que pertence a uma categoria com atributos incomuns ou diferentes, torna-se pouco aceito socialmente, limitando-o às suas diferenças e capacidades, caracterizando-o como desprovido de potencialidades, anulando suas produções técnicas, científicas e humanas.

O estigma acaba produzindo um descrédito na vida do indivíduo, determinando suas diferenças como defeitos ou falhas, refletindo em uma desvantagem em relação ao outro. As diferenças ocasionam uma categoria de incapazes, fora do parâmetro social imposto como padrão, deixando o sujeito estigmatizado, conservando a imagem social do indivíduo indesejado, emocionalmente atordoado (PETEAN, 2019).

De acordo com Strobel (2018) a própria religião, com sua força cultural, ao colocar o homem a imagem e semelhança de Deus, vislumbrou a perfeição, dentro dos parâmetros criados ao longo dos séculos. E não se enquadrando nesses padrões, a pessoa que porventura era desprovida de um mecanismo sensorial, a exemplo dos surdos e sua perda auditiva, eram deixados à margem da condição humana.

Dentro do universo de indivíduos estigmatizados, os surdos representam uma comunidade importante, pois por anos tiveram sua língua proibida, bem como a diferença considerada uma anormalidade. Ao final do século XIX e ao longo do século XX, as construções ideológicas refletiram na marginalização dos surdos diante da sociedade (SKLIAR, 2019).

Segundo Perlin (2020), o diagnóstico de surdez pode ser caracterizado como um longo processo, devido à dificuldade em determinar a ausência ou baixa capacidade do ouvinte, dependendo também do tempo que os pais demoram em assimilar a situação da criança e aceitá-la como surda. Este processo interfere na maneira como os familiares constroem a imagem social acerca da surdez.

Em função dessa ideologia social, Petean (2019) explica que pais de surdos, ao receberem o diagnóstico da perda auditiva passam pelo sentimento de luto, pois existe uma expectativa sobre o filho, gerada por aquilo que é pensado enquanto padrões de normalidade aceitos socialmente, tendo em vista que, as pessoas que não se enquadram, passaram por um doloroso processo de busca

pela cura e poderão sofrer na convivência com os outros os impactos dessa diferença, não aceita historicamente.

A interação entre surdos e ouvintes favorece o relacionamento entre crianças, adultos, professores e demais membros da sociedade, pois os surdos estão presentes em famílias de ouvintes, caracterizando situações de conflitos quando os pais descobrem que a criança é surda, devido à ausência de preparado para lidar com as emoções, mas a busca acaba direcionada para atender aos interesses e necessidades dos sujeitos surdos na sociedade (STROBEL, 2018).

Skliar (2019) ressalta que, historicamente, as pessoas surdas sofreram muitos desafios e não eram reconhecidas, pois os surdos, diante da sociedade, estavam caracterizados como deficientes, anormais e doentes. Apenas após o reconhecimento da língua de sinais, as comunidades e identidades surdas, passaram a adquirir força e conscientização política-cultural, determinando os surdos como pessoas com uma deficiência, mas capazes de realizar atividades diversas no meio educacional, profissional, familiar e social.

Neste contexto, para famílias que recebem o diagnóstico de surdez dos filhos, podem reagir com resistências na aceitação ao interpretarem a deficiência como algo não condiz com os padrões estabelecidos socialmente, passando à lamentação e iniciando a busca por especialistas para o diagnóstico concreto, podendo até mesmo adentrar num estado de luto (GOFFMAN, 2020).

Durante o processo inicial de percepção e diagnóstico de deficiência auditiva em um filho, as famílias precisam receber esclarecimentos sobre as diferenças desses indivíduos, além de reconhecer as possibilidades, fortalecendo a afetividade dos pais com seus filhos, além de um processo de mudança das representações a respeito dos surdos (BORGES, 2020).

Jung (2019) afirma que o primeiro contato de informações que a família tem a respeito da perda auditiva da criança, ocorre por meio da área da saúde, focando-se nas questões da cura da perda auditiva, recuperação da fala, mas em geral, distantes das questões de desenvolvimento da linguagem e valoração da diferença dos surdos.

Desse modo, os pais são colocados apenas em uma perspectiva e toda a construção histórica e social a respeito dos surdos, surge apenas no diagnóstico. A aceitação familiar acaba refletida nos sentidos ideológicos e, nessa lógica, os surdos, descrevendo os surdos de forma estigmatizada, influenciada por anormalidades, com rejeição à língua de sinais, em função da expectativa de transformá-los em ouvintes (PETEAN, 2019).

Skliar (2019) afirma que, no Brasil, apenas na década de 1990 houve ações da comunidade surda para romper com a lógica que relacionava surdez à anormalidade, porém o olhar para a deficiência como uma ausência de habilidade ainda perdura, fazendo com que as famílias com crianças surdas, sintam a angústia frente a diferença, enquanto algo negativo.

Para Jung (2019), a reação ao diagnóstico de surdez direciona à necessidade dos pais em transmitir uma postura de segurança e preparo para lidar com as situações de um diagnóstico de deficiência em crianças, quando a sensação interna direciona ao sofrimento e desespero, causadas pela antecipação da dor de que os filhos encontrarão dificuldades em lidar com a surdez no decorrer de suas vidas.

Neste contexto, o sentimento de negação da criança com deficiência surge no núcleo familiar, que relaciona a apreensão dos pais ao sentimento de culpa, por acreditarem que a gestação proporcionou esta situação à criança, buscando momentos de sofrimento, angústias, estresse, entre outros sentimentos da mãe (BORGES, 2020).

Segundo Jung (2019, p.54): “Os pais tendem à busca por respostas em situações minuciosas para justificar a deficiência, acreditando ser mais fácil lidar com a limitação diante de uma causa concretizada”.

Para Strobel (2018), o fato de as crianças surdas crescerem em um ambiente limitado, devido à necessidade de proteção dos pais dentro da própria convivência familiar em que existe a resistência entre os parentes da criança surda, como tios, avós, primos, demonstram a inexperiência e dificuldade em lidar com a

deficiência na demonstração de proteção excessiva.

Segundo Jung (2019), em alguns casos, os parentes evitam o contato de seus filhos com a criança surda, acreditando que as crianças vão machucá-la, causando conflitos na família. Outras situações apontam para o sentimento de medo em prejudicar a criança surda, acreditando que os parentes acabarão constrangendo a criança.

Para Borges (2020), a aceitação inicial deve partir dos pais da criança surda, pois quando existe uma segurança na deficiência de seus filhos, a tendência é não o limitar às participações sociais, incentivando a interação da criança com as demais pessoas e, acima de tudo, ensinando-a de que sua limitação não a caracteriza como incapaz.

O ESTUDANTE SURDO NA ESCOLA DE ENSINO REGULAR

No Brasil, os números referentes à deficiência auditiva apresentam diferenças na quantidade de pessoas caracterizadas como surdas, devido a existência de diversas classificações para a deficiência auditiva, com cada instituto no país que atende esses indivíduos estabelecendo um parâmetro pessoal para realizar uma contagem. Em termos gerais, existem as deficiências auditivas neurossensoriais, as condutivas e as mistas (MANTOAN, 2017).

Segundo Loureiro (2022), a criança com deficiência auditiva precisa de cuidados educacionais especiais, pois apresenta características comportamentais diferenciadas, diante do diagnóstico de surdez. A criança tende a apresentar-se com uma personalidade mais agitada, além de atender a alguns comportamentos acentuados pela dificuldade de comunicação.

A deficiência auditiva deve ser diagnosticada e tratada precocemente, para que a criança conquiste autonomia e integração social. Um aspecto de fundamental importância para o deficiente auditivo é a aceitação, seja no âmbito familiar, na escola ou no trabalho. Isso inclui uma escola que tenha professores sensíveis ao problema e que contemple as necessidades do deficiente auditivo (SILVA, 2022).

A criança surda ou com deficiência auditiva, precisa estar inserida em um núcleo familiar que participe, entenda e estimule a criança, a fim de que ocorra um desenvolvimento das habilidades e competências, fundamentais à formação humana. Além disso, faz-se necessário um acompanhamento fonoaudiológico especializado, auxiliado por outras áreas, quando necessário (QUADROS, 2022).

Silva (2022) afirma que, dentro de um contexto ideal, os cuidados com o deficiente auditivo envolvem três grandes áreas: pedagogia, medicina e fonoaudiologia. Além de áreas de apoio, como a psicologia, a terapia ocupacional e a saúde pública.

O maior impacto da deficiência auditiva em crianças é o desenvolvimento da linguagem oral, que pode manifestar-se desde o nascimento ou nos primeiros anos de vida. Nem sempre os pais percebem a surdez, pois as crianças com menores impactos auditivos podem reagir aos sons (MARTINS, 2021).

Loureiro (2022) chama atenção para o fato de que a audição também pode ser afetada gradativamente. A criança pode estar em fase de desenvolvimento da linguagem quando os primeiros sinais de surdez surgem. Neste contexto, a escola representa uma importante função, ao perceber as dificuldades da criança, comunicando aos pais ou responsáveis a situação, a fim de que um diagnóstico médico seja acionado para melhores especificações.

Quando a limitação afetar a orelha interna, a criança perde a audição, geralmente de maneira irreversível. Existem casos da perda auditiva como consequência de doenças, como a meningite. Para a escola, compreender as causas e características da surdez e deficiência auditiva é importante para entender a realidade da criança, realizando propostas de trabalho voltadas ao desenvolvimento e aprendizagem (QUADROS, 2022).

Martins (2021) afirma que a criança desenvolve a linguagem a partir da interação com o outro. Na escola, cabe a compreensão de que a

deficiência auditiva não se trata de um fator impeditivo para o desenvolvimento da linguagem, mas exige a construção de metodologias e estratégias que valorizem as demais habilidades da criança, não a reduzindo a sua deficiência.

A criança ainda precisa estar inserida em um processo terapêutico, com o auxílio do profissional fonoaudiólogo. As conversas com a criança deficiente auditiva são fundamentais para um desenvolvimento precoce. Quando a criança utiliza aparelhos para amplificação do som, aos poucos possibilita-se o reconhecimento dos sons da fala, proporcionando uma interação melhor na criança em sociedade (QUADROS, 2022).

A criança com deficiência auditiva aprende a partir do convívio com diferentes grupos, como o núcleo familiar e a escola, permitindo a participação em brincadeiras com as outras crianças, ampliando a socialização, interação, aprendizagem e desenvolvimento das capacidades humanas, bem como a criatividade e o pertencimento (MANTOAN, 2017).

Quando inserida em escolas regulares, que não atendem apenas surdos, as acabam auxiliadas pelos colegas, especialmente na inclusão nas brincadeiras e jogos. Quando esta situação não acontece, cabe ao professor mediar e intervir, de modo que a turma inclua a criança com deficiência (SILVA, 2022).

Do ponto de vista pedagógico, há vários métodos utilizados no desenvolvimento da comunicação do surdo e do deficiente auditivo, desde a inserção da Língua de Sinais nas escolas regulares, até a necessidade de realização de uma inclusão real, sem discriminação, rotulação ou ações de preconceito com as deficiências, respeitando a cultura-surda (MARTINS, 2021).

Mantoan (2017) afirma que cabe ao professor a adoção de estratégias de ensino que permitam a inclusão da criança surda, como a adoção de livros ricamente ilustrados na narração de histórias, cálculos significativos, contextualização dos conceitos e demais práticas pedagógicas que permitam à criança a observação de imagens, figuras e demais símbolos pertencentes à realidade.

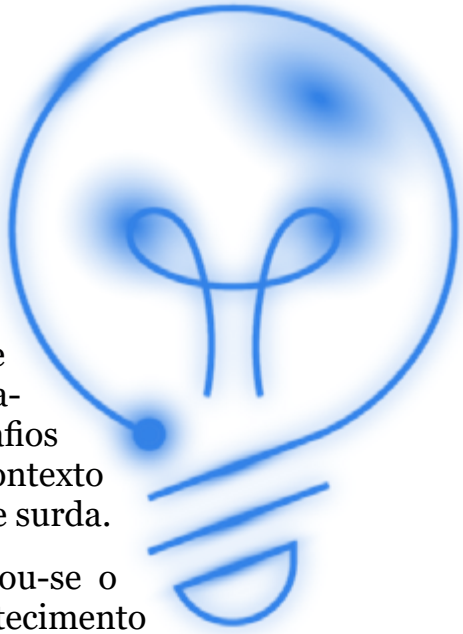
É importante também que os gestores da escola procedam para garantir todos os direitos do aluno com necessidades especiais, oferecendo aos professores um ambiente propício à aprendizagem e, quando possível, cursos e treinamento para aprender Libras, quando ocorre a exigência de um intérprete em sala de aula (MARTINS, 2021).

Silva (2022) afirma que não basta, à escola inclusiva, a adoção de uma prática que permite a colocar uma criança em um ambiente com crianças ouvintes, cabendo à relevância de possibilitar a aprendizagem valorização e estímulos à aquisição da Língua de Sinais, a fim de proporcionar uma inclusão de fato, não apenas na caracterização, mas na prática.

A prática pedagógica para alunos surdos deve envolver recursos didáticos visuais, formação continuada de professores, trocas e interações sociais, bem como a representação e desenvolvimento da capacidade linguística, intencionando a autonomia da criança, a formação para a cidadania e o desenvolvimento das habilidades humanas (LOUREIRO, 2022).

Portanto, a escola regular inclusiva deve reconhecer os desafios na aprendizagem dos surdos, construindo meios para adaptações curriculares que atendam a turma, adotando práticas ativas, que permitam a interação e socialização das crianças, a fim de que sejam estabelecidas possibilidades do desenvolvimento das habilidades humanas, atendendo todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Com a realização deste, foi possível observar que a inclusão de alunos surdos e com deficiência auditiva na escola regular trata-se de uma proposta complexa, que encontra dificuldades os desafios para a implantação das políticas educacionais, refletidos por um contexto histórico de estigmas, exclusões e preconceitos com a comunidade surda.

Após a análise dos dados observados neste estudo, identificou-se o recebimento do diagnóstico de surdez na família como um acontecimento relacionado, em muitos casos, à dor e ao sofrimento dos pais. A princípio, a negação ocorre com a finalidade de proteger a criança, pois os pais acreditam que a não aceitação pode reverter o quadro de deficiência.

Inicialmente, os pais preocupam-se com a comunicação com a criança surda, acreditando que a ausência da audição influência na caracterização dos sentimentos, além do medo de como será o futuro da criança. Os pais demoram a familiarizar-se com a surdez, passando por sentimentos diferentes e intensos, como o choque, a incerteza e insegurança, além do medo dos preconceitos que a criança poderá sofrer em diferentes espaços sociais. Diante desta realidade, a tendência é manter a criança em casa, evitando o convívio social para reduzir as chances de discriminação.

A aceitação familiar demorou a acontecer, iniciando-se quando a criança passou a frequentar a escola, levando ao conhecimento dos pais sobre as possibilidades e limitações da criança surda, proporcionando a recepção do diagnóstico para identificar as características da surdez, a fim de que os familiares aceitem e incentivem o desenvolvimento da criança, levando-a da proteção familiar excessiva, que mantém a criança longe de outras pessoas, às atividades sociais diversas e formação escolar, garantindo os direitos e deveres do surdo como cidadão.

A inclusão escolar caracteriza-se como uma luta dos pais de todos os deficientes auditivos para encontrar uma escola em que ocorra o desenvolvimento das habilidades, com propostas pedagógicas adaptadas e professores capacitados, determinando um longo caminho às escolas regulares.

Porém, a participação da criança em um ambiente com ouvintes permite o desenvolvimento social, o sentimento de pertencimento e a familiarização com a sociedade além do núcleo familiar.

Deste modo, faz-se fundamental o empenho da sociedade para permitir melhores condições de vida às pessoas com necessidades especiais, não só aos surdos, mas a todos com algum tipo de deficiência, pois, a escola representa uma instituição para todos, cabendo à comunidade exigências de uma política inclusiva, participativa e formativa.

Diante do exposto, a análise das questões abordadas neste estudo apontam para a necessidade de inclusão do surdo na escola regular desde a infância, de modo a ampliar o conhecimento acerca das especificidades da deficiência auditiva, permitir o desenvolvimento das habilidades humanas, possibilitar o sentimento de pertencimento social, contribuir com a valorização da formação cidadã, permitindo a comunicação entre surdos e a sociedade, de maneira clara e específica, admitindo a surdez como uma limitação que não incapacita o sujeito à participação de atividades diversas.

REFERÊNCIAS

BORGES, A.C.C. **Fatores gratificantes e estressantes na atividade assistencial de alunos de audiologia educacional.** Revista de Educação Inclusiva, vol. 03, ano 14, 2020. Disponível em: http://www.pro-fono-inclusao.org.br/artigos.44578.pdf. Acesso em 25 maio 2025.

BUENO, J. G. S. **Educação inclusiva e escolarização dos surdos.** Revista Integração, n.23. p. 37-42, 2020. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/50449.pdf. Acesso em 25 maio 2025.

CARVALHO, E.N.S. **Escola integradora: uma alternativa para a integração escolar do aluno portador de necessidades educativas especiais.** In: SORIANO, E.M.L. de A. Tendências e desafios da educação especial. 10ª ed. Brasília: MEC, 2022.

GATTI, G. G. **Situação escolar e familiar das crianças e adolescentes deficientes auditivos.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial e Inclusiva) – UF SP, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/14520110-arttext&tlng=pt. Acesso em 25 maio 2025.

GOFFMAN, E**. Estigmas: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 2020. Disponível em: http://www.aberta.senad.gov.br/114707-001.pdf. Acesso em 25 maio 2025.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeracionista.** 21ª ed. São Paulo: Plexus, 2017.

JUNG, C. **Os sentimentos especiais dos pais de deficientes.** In: Buscaglia, L. **Os deficientes e seus pais**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

LOUREIRO, V. R. **A política de inclusão escolar no Brasil: Pensando o caso dos surdos.** In. Revista Espaço. Informativo Técnico Científico do INES, vol.16, ano 22, 2022. Disponível em: https://cultura-sorda.org/uploads/INES.pdf. Acesso em 25 maio 2025.

MANTOAN, M. T. **Inclusão Escolar**: **O que é? Por quê? Como Fazer?** 10ª ed. São Paulo: Moderna. 2017.

MARTINS, L. R. **Por uma escola aberta às necessidades do aluno.** Revista do Desenvolvimento, v.10, n.55, 2021. Disponível em: http://www.gestaouniversitaria.org.br/rev_desenvol_55478.pdf. Acesso em 25 maio 2025.

MOURA, M.C. **História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais.** 5ª ed. São Paulo: Editora Roca, 2019.

PERLIN, G.T.T. **Identidades surdas**. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2020.

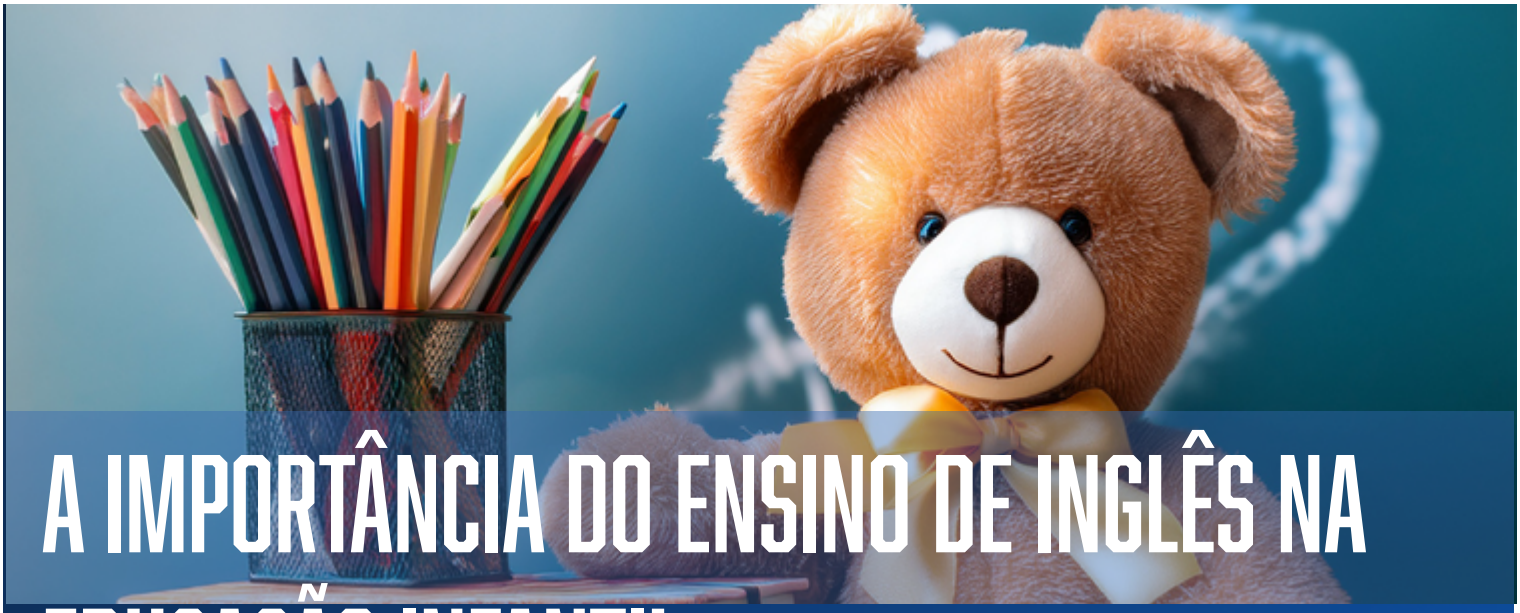
PETEAN, E. B. L. **Avaliação qualitativa dos aspectos psicológicos do aconselhamento genético em atendimento das famílias.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/309858. Acesso em 25 maio 2025.

QUADROS, R. M. **Situando as Diferenças implicadas na Educação de Surdos: Inclusão/Exclusão.** Revista Ponto de Vista, UFSC, n.º 4, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850. Acesso em 25 maio 2025.

SILVA, A. **O aluno surdo na escola regular**: **imagem e ação do professor.** 73ª ed. São Paulo: Rocanam, 2022.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 11ª ed. Porto Alegre: Mediação 2019.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 6ª ed. Florianópolis. Editora UFSC, 2018.



A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILMARA LOPES BEIRO

Graduada em Letras pela Faculdade Centro Universitário FIEO (1997), Professora de Ensino Fundamental II - Inglês - na EMEF Edgard Carone, Professora de Educação Básica – Inglês – na EMEF Jardim Monte Belo.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar o ensino da língua inglesa na educação infantil, suas vantagens e desvantagens, quais métodos utilizados atualmente e um pouco do perfil dos profissionais que atuam nessa área. A pesquisa em questão pretende analisar como o ensino da língua inglesa é visto pelas autoridades do Brasil, quais são os documentos que regulamentam o ensino da língua estrangeira e um pouco sobre a primeira fase da vida escolar: a educação infantil. Numa breve pesquisa serão apresentadas opiniões de diversos pesquisadores do tema a respeito da importância do ensino dessa disciplina tão essencial nos dias de hoje quanto a matemática e a língua materna.

Palavras-chave: Língua Estrangeira; Ensino de Inglês; Educação Infantil; Criança; Professor.

INTRODUÇÃO

Quais os benefícios da aprendizagem da língua inglesa durante a alfabetização de crianças? Aprender uma língua estrangeira durante a alfabetização se tornou uma necessidade, uma forma de oferecer melhores oportunidades, possibilitando a perspectiva de um futuro promissor para as novas gerações.

O ensino de outro idioma, neste caso o inglês, valoriza as competências e as habilidades da criança durante a vida escolar, fortalece seu senso crítico, estimula a autonomia e proporciona segurança em relação às suas próprias capacidades e decisões.

A criança desenvolve estratégias de aprendizagem importantes como a memorização cognitiva e de compensação e segundo Stephen Krashen,(1998), em sua hipótese learning/acquisition, o desenvolvimento do pensamento e a aquisição do conhecimento sistematizado ocorre com mais facilidade. As crianças assimilam a língua estrangeira, em particular o inglês, com maior naturalidade, pois dedica mais tempo ao aprendizado, acumulando o conhecimento. A curiosidade é um grande fator de motivação, a qual é essencial ao aprendizado. A criança na faixa etária entre 3 e 9 anos tem como principal característica o desejo de adquirir conhecimento e não ter vergonha de se expor e de experimentar o novo.

Esta é a única fase da vida em que o ser humano dispõe de um entusiasmo enorme para aprender e através da sua imensa curiosidade está sempre motivado a descobrir. A descoberta de um idioma começa a surgir ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados, a curiosidade pelos objetos e a satisfação pelo aumento de seu vocabulário passam a encorajar seu raciocínio e a vontade de querer aprender mais. Segundo Tonelli (2007), a linguagem também é desenvolvida com mais eficácia durante a infância, e quanto mais cedo uma criança for exposta aos sons de uma língua estrangeira, mais possibilidades ela terá para incorporá-los no seu mecanismo de fala. Segundo Maria Irene Maluf, conselheira vitalícia da Associação Brasileira de Psicopedagogia e editora da revista Psicopedagogia (2010), a criança deve começar a aprender uma segunda língua o mais cedo possível, pois sua condição neurológica é favorável a isso, já que a formação de sinapses é mais numerosa nos primeiros anos de vida, e cita a Suíça como exemplo, país em que crianças desde os três anos de idade aprendem três idiomas ao mesmo tempo e não há malefícios ao desenvolvimento delas. Antes mesmo da iniciação escolar, como observadoras atentas do cotidiano, as crianças já estão expostas a palavras da língua inglesa: on, off, shopping, pet shop, pause, milk shake, Cartoon, self service, são alguns exemplos. Além da internet, dos rótulos de alimentos, das instruções dos brinquedos e outdoors nas ruas. As crianças associam a língua inglesa como a língua dos computadores, do controle remoto, dos filmes, das músicas, dos jogos de videogame. Tornaram-se crianças “nativas digitais”, pois já nasceram num mundo globalizado e informatizado, no qual o acesso à informação está disponível por meio de diversos veículos de comunicação e a escola é um caminho para que esse aprendizado seja concretizado. O presente trabalho, baseia-se na realidade atual, em que muitas escolas estão incluindo o ensino da língua inglesa na educação infantil e a necessidade de profissionais especializados nesta área passa a ser exigida. A ideia de desenvolver e conscientizar a importância da língua inglesa para as crianças proporciona a oportunidade de progresso ao indivíduo, além de ampliar as oportunidades no mercado de trabalho.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS

A formação do professor de inglês para crianças (3 a 9 anos), além de toda formação já citada, o professor que trabalha com a Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), precisa ter alguns diferenciais que irão lhe ajudar no seu trabalho com as crianças.

Oliveira (2003) nos aponta alguns destes diferenciais: O professor de educação infantil deve ter formação ética e competência na especialidade de sua tarefa, levando-se em conta o atual momento sócio histórico que ocorre em um mundo complexo, contraditório, violento, individualista, consumista e em constante mudança.

Ter o domínio de conceitos e habilidades necessárias para se ter uma atuação junto às crianças, atuação esta que seja promotora da aprendizagem e do desenvolvimento delas no sentido de garantir o direito à infância.

Oliveira (2003, p. 7-8) acima citada nos permite verificar algumas características necessárias ao professor de Educação Infantil, entretanto, uma vez que o presente trabalho tem seu foco voltado ao professor de língua inglesa que atua com crianças de 3 a 9 anos, faz-se necessário observar que esse professor precisa ter conhecimentos necessários na área pedagógica, para entender e saber trabalhar com as crianças, bem como analisar as suas próprias atitudes e sentimentos para poder estabelecer uma relação segura com a criança.

Ele deve estar preparado para lecionar para cada faixa etária. Segundo Pires (2004) o professor que "cursou magistério ou pedagogia e/ou algum outro curso de formação em educação infantil, pode ser um excelente professor para crianças até seis anos" (p. 20).

O professor precisa conhecer as técnicas relacionadas aos métodos para poder aplicá-las de forma que desperte a atenção das crianças para a participação nas aulas, criando um clima favorável entre professor e alunos e desta forma poder ocorrer o ensino e aprendizagem.

Além das técnicas, é necessário que o professor de língua inglesa desempenhe um papel no sentido de despertar o interesse de seus alunos para a aprendizagem da língua inglesa desde a Educação Infantil.

Pinker (1994, in FAVORETO, 2002) comenta "que existe um período crítico que facilita a aquisição de uma língua estrangeira que vai da infância até o início da puberdade e começa a cair após essa fase" (p.17). Essa citação comprova que é na infância o período de dar início ao aprendizado de línguas. Na faixa etária a qual nos referimos, mais especificamente entre os 3 e 7 anos. Podemos ressaltar a partir de nossa experiência com prática de ensino de língua inglesa, que o trabalho do professor pode estar voltado à oralidade, pelo fato de não estarem ainda alfabetizados (CARVALHO, 2005).

Desta forma, o professor de língua inglesa pode desenvolver as aulas baseadas em atividades como brincadeiras, jogos, dança, música, mímicas, dramatizações, histórias, fazer o uso de fantoches, flashcards, pesquisas em revistas, colagem, realização de desenhos, pintura, confecção de cartões, marionetes e máscaras.

A criança precisa interagir com as outras crianças e essas atividades proporcionam às mesmas o trabalho em duplas ou grupos desenvolvendo o processo de socialização. Segundo Barros (1996, p. 168) "a socialização significa o processo de integração dos indivíduos num grupo".

A linguagem, além de ser o mais importante instrumento de socialização, é o mais importante conteúdo da aprendizagem" (p.169-170). A criança traz consigo a linguagem e as noções de comportamento que recebeu do meio familiar e compartilhará essa educação com outras pessoas que entrarem em contato. Quando a criança começa a estudar numa instituição de ensino, ocorre a socialização secundária, que segundo Barros (1996, p.172) a escola é citada como representante dessa socialização.

Entrando no mundo das crianças, do faz-de-conta, tratando-as com carinho e respeito, o professor se torna uma pessoa querida para elas, contribuindo no ensino da língua inglesa. O professor também pode levar para a sala de aula objetos concretos para tornar a aula mais próxima da realidade dos alunos.

Esses objetos podem ser: embalagens de alimentos, brinquedos diversos, frutas de plástico e naturais, enfim tudo o que possa contribuir para o ensino da língua inglesa de forma concreta é válido. Mas, o professor precisa saber dividir as atividades que ele pretende realizar com o tempo que ele dispõe para trabalhar com as crianças, de modo que as envolve de forma descontraída.

Conforme, Wasserman (2002, p. 25), "na área do desenvolvimento infantil cada faixa etária representa uma série de diferentes fases de amadurecimento, e isso requer tratamento diferenciado pelo professor".

Então, quanto menos idade a criança tem e se estiver com outras crianças, menor é o tempo de concentração em determinada atividade. Não podemos deixar de mencionar neste trabalho a palavra amor, que é necessária quando estamos falando em educação e principalmente tratando-se de Educação Infantil. Temos que conceber o relacionamento professor-aluno, envolvidos pelo amor que devemos dedicar às crianças.

Antunes (2006) comenta: Sabendo-se que em toda educação o que mais marca é primeiro, o amor; depois, o exemplo; e, em terceiro lugar, o ensino, seria essencial que o (a) educador (a) infantil amor a sua profissão e integral condição de transmiti-la através de seus atos, seus gestos e de suas intervenções. Que gostasse muito de crianças e que se mostrasse extremamente sensível ao afeto que desperta e às dores e angústias que revele (p. 60-61).

O docente de língua inglesa que trabalha com a Educação Infantil, necessita ter um olhar diferenciado envolvendo muito carinho, compreensão, comprometimento no processo de formar pessoas, ter respeito pelas atitudes e ideias das crianças para que elas cresçam confiantes.

Diante de uma abordagem comunicativa, o papel do professor de língua inglesa tem-se voltado para o perfil de facilitador, interagindo para que o aluno possa desenvolver os mecanismos de autonomia que o levem a compreender o processo aquisitivo da linguagem.

Neste sentido, podemos afirmar que o professor competente é aquele capaz de aplicar métodos e conceitos em diversos níveis e situações a fim de fomentar entre seus alunos a construção do significado; preocupado não apenas em transmitir um conhecimento específico, mas, observando que sua atuação consiste em promover a busca sistemática da aquisição da língua em seus aspectos socioculturais. Em BROWN (2001) são listadas algumas características do professor no sistema comunicativo, dentre essas, trata acerca do papel do professor, "The role of the teacher is that of facilitator and guide, not an all-knowing bestowerofknowledge.Students are therefore encouraged to construct meaning through genuine linguistic interaction with others".

À medida que adquirimos nossa educação linguística quanto professor, passamos a derrubar crenças que se estabeleceram ao longo dos tempos, principalmente relacionadas aos professores de língua estrangeira.

A ideia de que viver ou nascer no país da língua estudada garante a eficiência no ensino ainda é altamente cultuada, haja vista o que se busca é a proximidade com o sotaque nativo.

Este processo se dá tanto por causa de donos de cursos, escolas, e o pior, pelos alunos ou responsáveis que priorizam a fluência da pessoa que nasceu ou viveu em um país da língua-alvo à formação adequada de professores da área. Como foi citado em Linguística Aplicada e Sociedade: A sociedade, como um todo, parece fechar os olhos a esse fato, ignorando a importância da formação do professor de línguas. Nas escolas, não se admitem professores de disciplinas como matemática, história, geografia, física, química que não tenham uma formação na área, mas para o professor essa exigência é negligenciada, por um lado, pelas coordenações e diretorias e, por outro lado, parece haver uma aceitação por parte de aluno, pais, responsáveis, secretarias, coordenadorias, e diretorias e comunidade em geral da prática de que qualquer outro professor pode preencher

o espaço do professor de inglês (TAVARES, 2009).

Voltamos então para o embate do perfil adotado por muitos professores de língua inglesa para estrangeiros, onde, por vezes, a principal competência exigida é a máxima fluência na língua a ser ensinada, preferencialmente conquistada através de viagens a países de língua estrangeira.

Óbvio que o domínio da fala é importantíssimo, porém a formação linguística do professor corresponde ao conjunto de habilidades que compõe o modelo esperado do profissional inteiramente capacitado para atender o educando. O que dizer então da preferência dada a nativos da língua estrangeira, muitas vezes sem qualquer embasamento teórico, por cursos de idiomas que buscam lucrar com a demanda do desejo consumista e alienado pelo aprendizado do "inglês perfeito", num mercado crescente e indispensável em tempos de globalização. Tal fato leva à depreciação do docente que passa pela academia, preparado tecnicamente para lecionar, porém, inadequado diante do modelo proposto pela mídia. Essa exaltação da crença do professor ideal (o nativo) é relacionada por TAVARES com a massificação da cultura estrangeira aplicada nas salas de aulas: Se a língua e a cultura são indissociáveis, constantemente na sala de aula são impostos valores culturais outros que se chocam com o tórrido sol tropical. Em vez de estudar a cultura estrangeira como fonte de conhecimento, na maioria das vezes os professores de língua e literatura estrangeiras mitificam a cultura do "outro" e de forma acrítica enfatizam o mito (TAVARES, 2009).

Tendo em vista, agora, os profissionais atuantes. É notória a falta de "professores" formados que atendam as necessidades básicas para a plena comunicação na língua alvo, ou seja, é necessário que além de dominar técnicas que viabilizem a aprendizagem, como o domínio da gramática, pronúncia correta dos sons e escrita, este profissional saiba falar inglês fluentemente, que é onde entra a ideia de que por ser nativo sabe tudo, pois a ideia errônea que se faz é de que a fluência na fala é quem diz se você sabe ou não a língua alvo.

O mais impressionante, é que o próprio governo não faz uma fiscalização. Os concursos públicos, estaduais e municipais não têm uma avaliação pertinente para testar o tipo de profissional que vai para sala, se apenas sabe a gramática ou se também sabe a forma oral. Tendo em vista que as provas são de múltipla escolha incapacita qualquer avaliação. A competência linguístico-comunicativa do professor, por sua vez, refere-se ao uso sistemático das habilidades linguísticas gerais e específicas, capazes de atuar no comportamento dos alunos, buscando estimular a autonomia do aprendiz; diferenciando o professor competente do falante comum da língua alvo.

Por outro lado, se o profissional não atinge o nível esperado pelo público discente, a preferência acaba sendo dada a outra pessoa que vivenciou a língua em um dos países falante do inglês, mesmo não apta a ensinar

Dessa forma, o inglês, assim como outros idiomas transpôs as fronteiras geográficas e não são mais pertencentes a um específico povo, tornando-se globais, deixando de ser norte-americano ou britânico. Ele também é brasileiro, indiano, angolano, chinês. Enfim, entre outros, pois tudo dependerá de quem usará o idioma. O ideal seria que todo professor de inglês saísse da faculdade com domínio das estruturas básicas do idioma, através do reconhecimento das transparências lexicais. Também tivesse o conhecimento do idioma nos seus aspectos fonológicos, fonéticos e sintáticos, com finalidade prática, tendo em vista sua identificação como meio de comunicação oral e escrita, conseguindo ter desenvolvido a capacidade de ler, falar e escrever em seus aspectos literário, científico e técnico e ter contato com a cultura e a psicologia própria da Língua Inglesa, todavia a realidade do ensino de língua estrangeira no Brasil é outra e, por conseguinte o que seria para ser um ensino de qualidade na verdade é um descaso.

O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para que as crianças se sintam motivadas a aprender inglês, é fundamental agregar ao ensino um ambiente propício ao aprendizado do novo idioma e atividades lúdicas e dinâmicas.

Em estudos feitos através de pesquisas foi constatado que aulas com carteiras em círculo são mais proveitosas e ajudam na aprendizagem do que as carteiras em fila, isso porque a criança tem mais contato com o amigo e fica diretamente de frente para as outras crianças, além de auxiliar o professor na avaliação da aprendizagem por ter a sala toda voltada para sua atenção com um contato mais amplo.

Essa tese é defendida por ANGELINI (2003, p.37 e 38), que acha imprescindível a disposição das carteiras em formação de círculo, " pois além de descontrair, as crianças ficam frente a frente aos amigos e ao professor, tem uma visão de conjunto e observam a participação de todos e sentem que estão no mesmo nível". Na faixa etária a qual nos referimos, mais especificamente entre os 03 e 09 anos, podemos ressaltar na prática de ensino de língua inglesa, que o trabalho do professor pode estar voltado à oralidade.

Além disso, o professor deve apresentar a nova matéria de forma interessante e significativa, podendo utilizar-se de jogos, música, vídeos, entre outros que ajudarão na fixação da matéria, e desenvolver as aulas baseadas em atividades como brincadeiras, dança, mímicas, dramatizações, histórias, fazer uso de fantoches, flashcards, pesquisas em revistas, colagem, realização de atividades. O professor também pode levar para a sala de aula objetos concretos para tornar a aula mais próxima da realidade das crianças. Esses objetos podem ser embalagens de alimentos, brinquedos diversos, frutas de plástico e naturais, enfim tudo o que possa contribuir para o ensino da língua inglesa de forma concreta, usando a repetição deles no idioma, trabalhando assim a parte oral e a memorização dos novos vocabulários. O pesquisador BROWN (2001) acredita que quanto mais a criança é exposta a uma palavra, maior será a retenção da mesma, e que quanto maior o engajamento no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, mais ela aprenderá. Segundo TONELLI (2007, p.122) o ensino da língua inglesa para crianças deve ser feito através de Histórias Infantis que as mesmas contemplam as necessidades infantis por temas representativos, "ao ouvirem e se envolverem nas histórias, os alunos utilizam a imaginação, um poderoso instrumento para conectar a fantasia e o mundo real".

Quanto à visão de SANTOS (2005:60) em relação ao conteúdo a ser ministrado nas aulas de língua inglesa, a mesma adverte que ensinar "palavrinhas soltas" pode "desencadear uma visão distorcida do que é realmente aprender uma língua em seu sentido mais amplo". Neste sentido, Rocha (in TONELLI, 2007), afirma que as aulas devem valorizar as experiências vividas pelas crianças fora da escola.

É necessário aprender uma palavra nova dentro de um contexto, associar com outras e o professor estimular o entusiasmo da criança, através de aulas bem planejadas, com conteúdo que venha ao encontro do interesse das crianças, de assuntos que lhes interessam e situações reais vividas de acordo com a faixa etária. É fundamental no ensino da língua inglesa a utilização de vídeos, músicas, cartões ou cartazes com figuras para entreter e estimular a participação das criança durante o aprendizado. Outra forma importante para a memorização de palavras e frases é a inclusão de atividades dinâmicas e lúdicas. Uma forma de atividade lúdica são os jogos que funcionam como uma ferramenta ideal da aprendizagem na medida em que propõe estímulo ao interesse dos alunos. O jogo ajuda as crianças a construírem suas próprias descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor e avaliador da aprendizagem (ANTUNES, 2006, p. 36). As atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas

intelectuais e morais. Ademais, a ludicidade não influencia apenas as crianças, ela também traz vários benefícios aos adultos, os quais adoram aprender algo ao mesmo tempo em que se distraem (NUNES, 2004, ON-LINE). Uma aula de inglês com dinâmicas e atividades lúdicas, é uma aula diferenciada e proporciona uma maior interação entre a criança e o aprendizado, fazendo com que os conteúdos fiquem mais fáceis aos alunos, os quais se interessam mais pelas aulas. O lúdico traz atenção, descontração e entretenimento, fazendo com que as crianças se sintam mais à vontade e mais motivadas a aprender. Ainda com base nos apontamentos de NUNES (2004) vemos que: As atividades lúdicas, geralmente, são mais empregadas no ensino da matemática, contudo, elas devem ser inseridas na prática de outras disciplinas, como é o caso da língua estrangeira.

Pois, assim, ela facilitará o aprendizado da mesma e motivará, tanto crianças como adultos, a aprenderem. Desse modo, percebe-se o quão é importante a ludicidade no contexto escolar, visto que ela proporciona uma maior interação entre o estudante e o aprendizado, fazendo com que os conteúdos fiquem mais fáceis aos olhos dos alunos, os quais ficam mais interessados em assistir à aula. As crianças precisam ser conquistadas através da utilização de recursos multimídia e dentro de uma estratégia de aprendizagem focada na comunicação oral. Com isso, desde pequenos, podem aprender a cantar, a reconhecer palavras através da compreensão oral e a elaborar diálogos em situações reais de comunicação.

LUDICIDADE NO ENSINO DE INGLÊS

Quando a língua inglesa é apresentada de uma forma divertida, as crianças são estimuladas a desenvolverem a concentração, tendo uma finalidade em seu aprendizado. Não podemos deixar de mencionar neste trabalho a palavra amor, que é necessária quando estamos falando em educação, não importa se seja de uma língua estrangeira mas sim porque estamos falando de uma forte ligação entre professor e crianças. Temos que conceber o relacionamento professor-aluno, envolvidos pelo amor que devemos dedicar às crianças. Antunes (2006) comenta: Sabendo-se que em toda educação o que mais marca é primeiro, o amor; depois, o exemplo; e, em terceiro lugar, o ensino, seria essencial que o (a) educador (a) infantil tivesse ilimitado amor a sua profissão e integral condição de transmiti-la através de seus atos, seus gestos e de suas intervenções. Que gostasse muito de crianças e que se mostrasse extremamente sensível ao afeto que desperta e às dores e angústias que revele (p. 60-61). Tendo em vista todos estes fatores, pode-se dizer segundo CARVALHO 2005, que a idade considerada ideal para o início do ensino de línguas estrangeiras é antes dos quatros anos de idade. Para Strecht-Ribeiro (1988, p. 22), “o contato com uma outra língua não só é compatível com o domínio da língua materna, como ainda a favorece”. A aprendizagem da língua inglesa gera muitos benefícios e pode proporcionar autonomia, confiança e auxiliar as relações sociais e culturais da criança. Promove o desenvolvimento de uma atitude global, ajuda as crianças a desenvolver a tolerância em relação a outros povos, permite a compreensão entre indivíduos. Constrói a individualidade, a crítica e um desenvolvimento intelectual mais sólido. Além de, estimular o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades. Há muito tempo, o ensino de língua estrangeira é um assunto bastante discutido por professores, pedagogos, diretores e linguistas e muitas dúvidas ainda pairam sobre em que momento a criança deve começar a aprender ou estudar um segundo idioma, pois a criança é um universo amplo de possibilidades de aprendizado desde que seja corretamente orientada e estimulada.

Todavia, a maioria da população brasileira é muito carente de uma segunda língua, fato esse encarado e estigmatizado pelo senso comum que acredita que a inserção de outro idioma é prejudicial para a criança.

Porém, olhando para o mundo pode-se encontrar países desenvolvidos, como os países da comunidade Europeia, que já instituíram, como segundo idioma em todos

os países membros, o inglês. Muitos diriam ao ler essa afirmação que os europeus são economicamente favorecidos, então o que dizer sobre muitos países do continente mais pobres do mundo o Africano que possuem língua oficial ensinada e falada nas escolas e dialetos próprios falados dentro de casa e com os outros membros da comunidade.

Sobre a realidade da linguística da criança é dito que qualquer criança normal, ou seja, sem problemas biológicos, pode atingir a aquisição da linguagem. Aos três anos ela é capaz de conversar com outras crianças e com adultos, compreendendo claramente o que lhe é dito e quanto mais cedo esse processo acontecer melhor, pois a plasticidade cerebral é maior e os resultados, sobretudo para a aquisição fonética perfeita, sem sotaques (DE HOUVER, 1997) de uma segunda língua acontece sem o menor prejuízo a nem uma das línguas. Do ponto de vista clínico, apenas crianças com distúrbios podem não ser tão favorecidas (ROMAINE, 1995).

A criança aprende a falar pela necessidade de se comunicar. O processo de entender e fazer-se entendido é um critério importantíssimo para o Bilinguismo (DE GREVE & PASSEL, 1975; TESTILLANO, 1988).

As crianças conseguem construir uma concepção riquíssima que permite a elas entenderem estruturas gramaticais e linguísticas nunca explicadas, que através de manifestações intuitivas são espontaneamente absorvidas em um processo puramente natural explicando a dificuldade da aquisição de um segundo idioma por pessoas mais velhas que buscam entender em sua língua mãe, estruturas peculiares à outra língua (O'GRADY E YAMASHITA, 2002).

Muitos estudos sobre a aquisição de uma segunda língua mostraram que "Quanto mais cedo a criança estiver exposta a uma segunda língua melhor" (LONGO 1990). Por exemplo, (FLEGE; YENIKOMSHIAN; LIU 1999) pesquisaram nativos coreanos que tinham chegado nos Estados Unidos e foi observado a presença de sotaque muito forte. A explicação mais comum para o forte sotaque está relacionada a um período crítico da vida.

Os resultados (DE-KEYSER, 2000) obtidos em um teste do julgamento da gramaticalidade lhe conduziram a concluir que: Em algum lugar entre as idades de 6-7 e de 16-17, todos perdem o equipamento mental requerido para os testes padrões abstratos subjacentes a uma língua humana.

Pode ser que o declínio severo da habilidade de induzir testes padrões abstratos seja implicitamente uma consequência inevitável de aspectos razoavelmente gerais da maturação neurológica. Outros reivindicaram também que os confinamentos neurológicos baseados da maturação existem para a aprendizagem da sintaxe morfológica da segunda língua (JOHNSON & NEWPORT, 1989; PATKOWSKI, 1980) e para a pronúncia de uma segunda língua (PATKOWSKI, 1990; SCOVEL, 1988).

É importante notar, entretanto, que outras explicações foram oferecidas para o porquê os bilíngües adiantados, cuja primeira exposição extensiva ao segundo idioma ocorreu na infância, exercitam mais como os nativos monos linguais da segunda língua alvo. Os bilíngües tardios, cuja primeira exposição extensiva ao segundo idioma ocorreu na adolescência ou na idade adulta, podem ter uma motivação pessoal ou econômica mais forte para aprender bem a segunda língua.

De acordo com o modelo da aprendizagem do discurso (FLEGE, 1995), enquanto as categorias fonéticas do primeiro se formam com a infância e a adolescência, tornam-se mais prováveis para assimilação perceptual de sons do discurso da segunda em uma base a longo prazo, obstruindo desse modo a formação de categorias novas para as vogais e as consoantes.

Uma outra explicação que pode ser oferecida para a idade afetar na aquisição da segunda língua e que os bilíngues adiantados podem geralmente receber mais influência de nativos da segunda língua, por exemplo, (FLEGE, YENIKOMSHIAN, E LIU 1999) traçaram a relação do inglês ao uso coreano em função da idade da chegada de 240 coreanos aos Estados Unidos. Indicou que os bilíngues adiantados usaram o inglês mais frequentemente do que os bilíngues atrasados, visto que os bilíngues atrasados tendem a usar igualmente seus dois idiomas.

Uma verificação de dados do censo dos Estados Unidos sugeriu (STEVENS,1999) que as diferenças relacionadas às considerações sociais e demográficas podem afetar o desempenho da segunda língua. Por exemplo, as crianças imigrantes são registradas geralmente em uma escola, onde interagem com nativos de sua segunda língua, já os imigrantes adultos entram frequentemente no mercado de trabalho, interagindo frequentemente com os nativos de sua língua mãe. Sendo também mais provável que as crianças se casem com nativos da segunda língua.

Evidências de seção transversal (JIA E DE AARONSON, 1999) e longitudinais fornecidas que sugerem que os filhos de imigrantes recebam mais influência dos nativos da segunda língua do que os indivíduos adultos.

Há alguns obstáculos importantes na aquisição da segunda língua, mas geralmente a idade é maior. Entretanto, a taxa que serve como parâmetro da mudança neurológica do desenvolvimento em função da idade crescente pode variar e pode diferir através dos indivíduos (BATES & GOODMAN, 1998).

Para (BRUNER,1983) que afirma que a melhor noção de linguagem está ligada, incentivada e desenvolvida em uma maneira funcional com a interação social procurado demonstrar como as intenções comunicativas das crianças foram guiadas e realçadas com a interação com o pai de modo que o produto fosse não somente uma consciência das funções da língua, mas também o uso da língua comunicar-se com a outra. Além de examinar várias situações diárias previsíveis e altamente estruturadas, formuladas com o intuito de demonstrar como as situações corriqueiras poderiam dar a uma criança uma condição para aprender não apenas os sentidos das palavras, mas também o uso da língua.

Enquanto (VYGOTSKY, 1962) especificou que a interação social criou a linguagem e que a integração de sistemas (simbólicos) diferentes da ferramenta (prática) e do sinal pela criança deu a ascensão ao comportamento novo e cada vez mais sofisticado destacando a natureza social construtivista do conhecimento da criança. A tradução mental está relacionada ao que Vygotsky chamou “discurso interno”, a uma língua internalizada que seja para si mesmo, ao contrário de discurso externo, social produzido para os outros.

O papel do discurso interno no pensamento é crítico e o pensamento e a linguagem não podem ser considerados como “dois processos não relacionados, paralelos ou cruzamentos em determinados pontos e mecanicamente se influenciar” (VYGOTSKY, 1962).

Ao invés disso, notou que o sentido de uma palavra representa uma mistura tão próxima do pensamento e da linguagem que não é possível categorizar tão meramente o sentido do produto do pensamento ou da língua, mas quanto a uma união dos dois. Somado, Vygotsky notou que o relacionamento do pensamento à linguagem requer uma compreensão conceitual do discurso interno como uma língua de imagens, onde as imagens são dadas de forma pela língua externa melhor que isoladas dela.

O argumento chave que (Vygotsky, 1962) fez que é relevante a este estudo é que o pensamento e a linguagem devem ser vistos como interagindo, esse pensamento mais elevado é impossível sem língua. Certamente, nos estudos recentes que olham a aquisição da segunda língua através da lente vygotskiana da teoria sociocultural, a influência cognitiva da primeira língua na aquisição da segunda língua, demonstra que quanto mais cedo for à exposição do indivíduo ao meio, mais rápidos e efetivos serão os resultados (UPTON, 2001).

Para (GENOUVRIER, 1985) uma criança é dita nativa da língua quando esta dispõe de regras gramaticais e um vocabulário suficiente para atender suas necessidades comunicativas.

Para (PIAGET, 1971) o homem normal não é social da mesma forma aos seis meses de idade ou aos vinte anos, e por isso sua individualidade não pode ser vista da mesma forma, com isso definem diversos graus de socialização que podem incluir a habilidade da fala. O indivíduo adulto cria diversas barreiras psicológicas como o medo de parecer ridículo perante os outros, a necessidade de buscar sentido em sua língua mãe como

forma de auxílio imediato aos seus anseios de compreensão do segundo idioma, criando uma série de dificuldades e entraves no processo ensino-aprendizagem. Diferentemente das crianças que não tem esses entraves sociais ainda tão marcantes em sua personalidade, por isso, estão muito abertas as aquisições da língua. Pois aprender é diferente de adquirir. O adulto aprende, pois vai à escola e sempre sustenta a segunda língua dentro das bases de sua língua mãe. Por outro lado, a criança adquire, já que entende as particularidades da segunda língua no contexto implícito dentro do universo linguístico do próprio idioma e não de sua língua mãe.

Os PCNs (1999, p.153-154), estabelecem as competências e habilidades a serem desenvolvidas em língua estrangeira utilizando registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocabulário que melhor reflita a ideia que pretende comunicar, além do uso da língua estrangeira moderna como instrumento de acesso à informação e a outras culturas e grupos sociais por meio de uma contextualização sociocultural sabendo distinguir as variantes linguísticas compreendendo em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem produz essa segunda língua.

Um dos obstáculos, observados que muito contribui para o não aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, tem sido o fato de que a formação de professores de língua inglesa está cada vez mais deficiente. Grande parte das instituições de ensino superior oferecem cursos de formação de professores de língua portuguesa e inglesa em apenas três anos. Diante do quadro do ensino do país, acredita-se que essa formação tão rápida é uma das principais razões da falta de conhecimento tanto prático como teórico dos professores.

É necessário buscar meios de reverter o ciclo vicioso: alunos mal formados no Ensino Fundamental-alunos universitários com deficiências – professores que se formam sem condições. Há quem se auto questione a respeito de porque não ensinar o inglês aqui no Brasil da mesma forma que se ensinavam falantes nativos de outra língua? E como ensinar inglês para quem já é falante do idioma? Bem, seria um absurdo ensinar só as regras gramaticais para falantes não nativos tal como se resumisse a língua e toda sua riqueza a somente uma habilidade. Por outro lado, é bem verdade que o aluno já sabe algumas palavras já que sofrem uma imensa influência norte americano em detrimento ao imperialismo econômico. Desta forma, o objetivo mais geral do ensino de inglês, é mostrar como funciona a linguagem em geral, quais os usos que tem e como fazer para entender ao máximo.

A globalização avança cada vez mais trazendo com ela uma imensa necessidade de comunicação entre todos. Além de, sem sombra de dúvida, uma maior exigência por parte do mercado de trabalho de mão de obra especializada (SANTOS, 2001). De que forma esse processo pode ser notado? Toda vez que você pega um ônibus fabricado por uma empresa alemã, com um motorista brasileiro usando um crachá fabricado por máquinas importadas da china. Por esta razão, é cada vez mais importante o ensino da língua inglesa.

Uma outra razão de suma importância é a necessidade dos alunos conhecerem a diversidade cultural que existe no mundo (PELLEGRINI, 1999) já que a língua inglesa é considerada mundial e quem não desenvolver a competência de uma segunda língua está fadado ao isolamento e a alienação (PÉRISSÉ, 2004).

A inserção da língua inglesa tardiamente, a falta de uso cotidiano social ou pelo menos durante as aulas que é obviamente o ambiente que ela tem para interagir de modo a prendê-lo (PERISSÉ, 2004) somado a professores mal preparados e gramatiqueiros que desvirtuam a imensurável importância desse assunto. Assim, a inserção da língua inglesa nas séries iniciais é de suma importância, contudo tal inserção deve ser estruturada e não abrupta no momento tão delicado quanto esse, que por si só já é um grande desafio (MARASCA, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor que leciona nas séries iniciais precisa compreender a amplitude da faixa etária em que atua, pois é na infância que as crianças adquirem elementos que complementarão a sua formação como cidadão. O nosso país necessita de sujeitos que tenham opiniões próprias e saibam se posicionar no mundo em que vivem frente as mais diversas situações.

O contato com o inglês desde as séries iniciais é fundamental no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Como as crianças não mantêm a atenção em uma mesma atividade por longos períodos, é necessário que o professor utilize uma metodologia dinâmica para estimular o aluno a aprender. Quando as crianças estão motivadas, o aprendizado ocorre mais naturalmente pela interação entre professor, alunos e os diversos materiais e atividades.

Conhecer uma segunda língua significa ter melhores condições de acompanhar as mudanças que a nossa sociedade vem sofrendo pela globalização e crescimento constante. Garante mais chances do mercado de trabalho, não só pelo conhecimento do outro idioma, mas também porque a criança que estuda inglês desde as séries iniciais desenvolve as suas habilidades cognitivas.

As aulas de inglês, são fundamentais na formação dos alunos. Muitos destes alunos no futuro poderiam abandonar a escola e continuar na situação em que vivem, sem ter a capacidade de refletir sobre a sociedade e o mundo que os cerca, mas essa situação pode ser mudada com o acesso à educação. Mesmo que essas crianças não percebam o fato de estarem aprendendo inglês desde as séries iniciais influenciará positivamente muitos aspectos de suas formações como sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Linguística aplicada - ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

ANGELINI, R. A. V. M. **O processo criativo em Literatura Infantil.** In PALO, Maria José & OLIVEIRA, Maria Rosa de. Literatura Infantil – Voz da Criança. 3ª ed. São Paulo: Série Princípios, Ática, 2003.

ANTUNES, C. **Educação Infantil. Prioridade Imprescindível.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BARBOSA, M. **Inglês para crianças – A importância das atividades lúdicas, Idade ideal para começar a ensinar Inglês para crianças.** Disponível em: rosechildenglish.blogspot.com/.../idade-ideal-para-comessar-ensinar.html. Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares nacionais: língua estrangeira / ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

PIAGET, J.**The science of education and the psychology of the child**. 1971. Longman.

ROMAINE, S. **Bilingualism. Cambridge, MA: Blackwell**. 1995.

SANTOS, A.L.P. **A realidade do ensino da língua inglesa nas escolas de ensino médio com base nos novos PCNs: uma visão crítica comparativa**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade da Amazônia (UNAMA). Belém/PA, 2001.

STEVENS, G. **Age at immigration and second language proficiency among foreign-born adults**. Language in Society, 28, 1999, p. 555–578.

TECNOLOGIA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADE

SILVANA MARIA OLIVEIRA SANTOS

Graduada em Artes Visuais pela Faculdade Campos Elíseos. Conclusão em 2025, Pós em Educação Especial em Deficiência Intelectual, Professora de Educação Infantil.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

RESUMO:

Este artigo analisa o uso das tecnologias digitais na Educação Infantil, considerando suas possibilidades pedagógicas, desafios e implicações éticas. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi construída com base em revisão bibliográfica e documental. São discutidos aspectos como a importância da mediação docente, o equilíbrio entre experiências digitais e concretas, o papel das famílias e a necessidade de formação continuada dos professores. A fundamentação teórica inclui autores como Kenski (2012), Lévy (1999), Moran (2015), Rocha et al. (2017), Silva e Portilho (2013) e Piaget (1976), cuja contribuição reforça que o pensamento infantil está fortemente ligado à ação concreta e à experimentação. Os resultados indicam que, quando bem planejado, o uso da tecnologia pode enriquecer a ludicidade, ampliar os repertórios das crianças e fortalecer o vínculo com a linguagem. Também são apresentadas estratégias práticas, riscos do uso excessivo de telas e reflexões sobre o papel da escola como mediadora da cultura digital desde a infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Tecnologias Digitais; Ludicidade; Mediação Pedagógica; Infância.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade cada vez mais digital, na qual as crianças já nascem inseridas em um mundo mediado por telas, sons, imagens e interações virtuais. No entanto, o simples contato precoce com a tecnologia não garante aprendizagens significativas.

Na Educação Infantil, é essencial que o uso de recursos digitais esteja sempre articulado ao brincar, à imaginação e à mediação qualificada do professor. Inserir a tecnologia na prática educativa com crianças pequenas requer mais do que domínio técnico: exige sensibilidade, planejamento e compreensão sobre os processos de desenvolvimento infantil.

A proposta deste estudo surge da vivência direta com a Educação Infantil e da inquietação em torno dos usos pedagógicos das tecnologias digitais nessa etapa tão delicada e formativa. Como educador, observo diariamente que, quando bem mediada, a tecnologia pode ser uma ponte para o encantamento, a expressão e a descoberta. Por outro lado, se utilizada sem critérios, pode substituir experiências fundamentais, como o contato com a natureza, o diálogo com os colegas e o brincar espontâneo.

Este artigo está estruturado em tópicos que discutem o cenário atual da cultura digital desde a infância, os desafios enfrentados pelos professores, a importância da ludicidade nesse processo e exemplos de boas práticas. Também são apresentadas reflexões sobre a formação docente e a necessidade de políticas públicas que garantam a inserção responsável e significativa da tecnologia na Educação Infantil. O objetivo é contribuir para o debate sobre como construir uma pedagogia da infância que reconheça o valor do digital sem abrir mão da essência da infância.

Tecnologias Digitais na Educação Infantil: Desafios e Possibilidades

A infância é um período sensível e potente para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais. A escola, nesse contexto, deve ser um espaço que favorece experiências significativas, respeitando os tempos e modos próprios da criança. Com o avanço das tecnologias digitais, surge o desafio de pensar como esses recursos podem ser inseridos de forma crítica, criativa e pedagógica na Educação Infantil, sem comprometer a essência lúdica e relacional dessa etapa.

Mais do que uma questão de modernização, o uso de tecnologias com crianças pequenas exige intencionalidade pedagógica, formação docente específica e compreensão sobre o desenvolvimento infantil. O simples uso de tablets ou lousas digitais não garante aprendizagem. Pelo contrário, se mal planejado, pode afastar a criança de interações significativas com o outro e com o mundo.

A Cultura Digital Desde a Primeira Infância

As crianças de hoje já nascem inseridas em um mundo digitalizado. Mesmo nos primeiros anos de vida, elas têm contato com telas, sons e imagens interativas. Lévy (1999) aponta que vivemos na era da cibercultura, em que a linguagem visual e interativa redefine as formas de aprender, comunicar e se expressar. Negar essa realidade na escola é ignorar uma dimensão presente na vida cotidiana da criança.

No entanto, é importante distinguir o uso recreativo do uso pedagógico das tecnologias. A escola tem o papel de mediar esse contato, orientando o uso das ferramentas digitais de forma ética, criativa e crítica, sempre articuladas ao brincar, à imaginação e à ludicidade.

O Brincar Digital: Mediação e Sentido

A ludicidade é a base da Educação Infantil. Qualquer proposta de uso de tecnologia deve preservar esse princípio. Kenski (2012) defende que a tecnologia pode ser um recurso a mais para enriquecer as práticas lúdicas, desde que usada com objetivos claros.

Aplicativos de música, contação de histórias, jogos de lógica e animações interativas, quando mediados por adultos atentos, podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem, da atenção, da criatividade e da coordenação motora.

Segundo Moran (2015), "ensinar é criar possibilidades para que o outro aprenda". Assim, quando um professor utiliza recursos digitais para ampliar o universo simbólico da criança, ele está criando novas oportunidades de aprendizagem. Isso não significa substituir brinquedos ou atividades concretas por telas, mas sim ampliar repertórios de forma equilibrada.

Desafios no Uso de Tecnologias com Crianças Pequenas

Silva e Portilho (2013) apontam que muitos professores da Educação Infantil não se sentem preparados para usar tecnologias com intencionalidade pedagógica. A formação docente inicial ainda apresenta lacunas nesse campo, e há escassez de momentos de formação continuada sobre esse tema.

Além disso, muitas escolas públicas enfrentam limitações técnicas, como falta de internet, equipamentos obsoletos ou inexistência de espaços adequados para esse tipo de atividade. Soma-se a isso o receio de que o uso precoce de telas prejudique o desenvolvimento social e motor das crianças, preocupação legítima, se não houver equilíbrio, planejamento e mediação.

Integração entre Tecnologia e Ludicidade: Boas Práticas

Rocha et al. (2017) destacam que é possível integrar tecnologia e ludicidade na Educação Infantil, desde que a proposta seja coerente com os objetivos pedagógicos e com a faixa etária atendida. Projetos que envolvam criação de histórias digitais com a turma, gravação de áudios das crianças narrando experiências, uso de aplicativos de desenho, ou o registro de atividades para construção de portfólios digitais são exemplos de práticas significativas.

A chave está na mediação: o professor não entrega o recurso à criança de forma passiva, mas a convida a explorar,

criar e refletir sobre o que está sendo feito. A tecnologia, nesse sentido, amplia as formas de expressão e comunicação, sem substituir o contato humano, o brincar livre ou as experiências concretas.

Formação Docente na Educação Infantil para o Uso de Tecnologias

A presença das tecnologias digitais no contexto educacional exige que o professor da Educação Infantil esteja cada vez mais preparado para lidar com novos recursos, plataformas e linguagens. No entanto, essa preparação não se resume ao domínio técnico dos equipamentos. O uso das tecnologias com crianças pequenas demanda sensibilidade pedagógica, escuta atenta e um olhar profundo sobre o desenvolvimento infantil.

Em muitas situações, os educadores se deparam com a presença da tecnologia no cotidiano escolar sem terem recebido orientações claras sobre como utilizá-la de forma alinhada às necessidades dessa faixa etária. Isso gera insegurança, receio de uso inadequado ou, ainda, uma utilização muito limitada, restrita a momentos pontuais e pouco integrados ao planejamento pedagógico.

Segundo Silva e Portilho (2013), a ausência de formação adequada compromete a mediação pedagógica e limita a inserção das tecnologias em práticas realmente significativas para as crianças. Para as autoras, é fundamental que o professor compreenda a tecnologia não apenas como ferramenta de apoio, mas como parte integrante do processo educativo, capaz de promover aprendizagens mais amplas quando usada com intencionalidade e reflexão crítica.

A formação docente para o uso de tecnologias deve começar ainda na formação inicial, mas precisa ser continuamente fortalecida ao longo da carreira. É necessário que os professores possam refletir coletivamente sobre suas práticas, conhecer exemplos de boas experiências, experimentar recursos em contextos reais de sala de aula e adaptar estratégias às realidades concretas das crianças com quem trabalham. O objetivo não é formar técnicos em informática, mas educadores conscientes de como o digital pode enriquecer ou empobrecer a experiência de aprendizagem.

A escola precisa garantir espaços de formação permanentes, que não sejam impostos de forma superficial, mas construídos com base nos desafios reais enfrentados no dia a dia. Oficinas práticas, rodas de conversa, projetos colaborativos entre professores e acompanhamento pedagógico são algumas formas de tornar esse processo mais significativo. É também nesse espaço de troca que o professor pode desenvolver um olhar crítico sobre os limites da tecnologia, compreendendo que ela não substitui o afeto, a escuta, a ludicidade ou a experiência sensorial.

Silva e Portilho (2013) ainda destacam que, para que a formação seja efetiva, é preciso envolver os educadores como sujeitos ativos do processo, respeitando seus saberes e experiências, e oferecendo condições reais de participação. Quando o professor é valorizado, ouvido e apoiado, sua atuação se fortalece, e as tecnologias deixam de ser uma imposição externa para se tornarem instrumentos vivos dentro da prática pedagógica.

Dessa forma, investir na formação docente é investir na qualidade da educação como um todo. É reconhecer que o professor é peça-chave para garantir que a tecnologia seja um recurso educativo e não apenas uma exigência do mundo moderno. Quando bem acompanhada, a formação amplia horizontes, encoraja experimentações e transforma a prática cotidiana em um espaço de inovação, cuidado e sentido.

Considerações sobre a Inserção Responsável da Tecnologia na Infância

O uso de tecnologias digitais na Educação Infantil deve ser sempre equilibrado, consciente e mediado. A criança pequena precisa de movimento, contato com a natureza, interações humanas e experiências sensoriais concretas. Nenhuma ferramenta digital substitui o valor de uma boa roda de conversa, de uma contação de história ao vivo ou do brincar livre no parque.

No entanto, quando bem planejadas, as experiências com tecnologia podem complementar esse universo, oferecendo novas linguagens, ampliando as formas de expressão e despertando a

curiosidade das crianças para o mundo digital em que estão inseridas. Como destaca Kenski (2012), o desafio não é evitar as tecnologias, mas ensinar a usá-las com sentido e de maneira crítica desde os primeiros anos de vida.

A escola, nesse sentido, tem o papel de mediar esse contato de forma cuidadosa, respeitando a faixa etária e o tempo de atenção da criança. Projetos integradores, que unem tecnologia, brincadeira, arte, música e movimento, são alternativas promissoras para tornar o digital uma ferramenta a serviço da infância e não o contrário.

O Uso de Recursos Audiovisuais na Aprendizagem Infantil

Na Educação Infantil, o uso de imagens, sons e vídeos pode ser uma ferramenta poderosa para despertar o interesse das crianças e enriquecer suas experiências de aprendizagem. Os recursos audiovisuais como animações, curtas educativos, músicas ilustradas e histórias contadas em vídeo ajudam a ampliar o repertório das crianças, tornando o processo de ensino mais envolvente, dinâmico e conectado com o universo infantil.

Segundo Moran (2015), o audiovisual é uma linguagem que aproxima, emociona e facilita a compreensão, principalmente para os pequenos, que ainda estão desenvolvendo a leitura convencional. O importante é que esse uso não substitui a presença do professor, mas que aconteça com mediação sensível, abrindo espaço para conversas, perguntas e releituras após o vídeo assistido.

O Equilíbrio entre o Digital e o Concreto

Apesar das inúmeras possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, é essencial manter o equilíbrio entre o uso de recursos tecnológicos e as experiências concretas. A criança pequena precisa tocar, sentir, explorar com o corpo e com os sentidos. Brincadeiras ao ar livre, manipulação de materiais como massinha, argila, papel e tinta, rodas de conversa e jogos simbólicos continuam sendo fundamentais para o desenvolvimento integral.

De acordo com Piaget (1976), o pensamento da criança na primeira infância está fortemente ligado à ação e à experimentação concreta. Por isso, o digital não deve substituir o concreto, mas se integrar a ele de forma complementar. Como educadores, precisamos lembrar que elas não podem ocupar o espaço da imaginação, do convívio e da afetividade.

Participação das Famílias no Uso das Tecnologias

A presença da tecnologia na vida das crianças pequenas vai além dos muros da escola. Em muitos lares, desde muito cedo, os dispositivos digitais já fazem parte do cotidiano das famílias seja para entretenimento, comunicação ou mesmo como estratégia de distração. Nesse contexto, torna-se indispensável que a escola dialogue com os responsáveis sobre o papel das tecnologias na infância, promovendo orientações e reflexões que contribuam para o uso consciente e educativo desses recursos também no ambiente familiar.

A família é a primeira referência da criança, e suas escolhas impactam diretamente na maneira como ela interage com o mundo, inclusive com a tecnologia. Por isso, a participação ativa dos responsáveis no processo educativo é fundamental para garantir coerência entre os valores trabalhados na escola e as vivências em casa. Esse alinhamento fortalece a segurança emocional da criança e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Muitas famílias, no entanto, se sentem perdidas diante da rapidez com que as tecnologias evoluem. Alguns acreditam que oferecer acesso irrestrito aos aparelhos digitais é uma forma de preparar a criança para o futuro; outras, por receio, evitam qualquer contato com esses recursos. É papel da escola mediar esse equilíbrio, oferecendo informações, promovendo rodas de conversa e estabelecendo vínculos de confiança com os responsáveis.

Silva e Portilho (2013) destacam que a escuta e a parceria com as famílias contribuem significativamente para o êxito das práticas pedagógicas. Segundo as autoras, quando os educadores valorizam os saberes familiares e constroem uma relação de colaboração, o ambiente escolar se torna mais aberto, acolhedor e propício à aprendizagem. No que diz respeito às tecnologias, essa aproximação é essencial para que pais e responsáveis compreendam que o uso desses recursos deve ser mediado com intencionalidade, tanto na escola quanto em casa.

Mais do que restringir ou permitir, é importante construir uma cultura digital consciente e dialógica, que envolva a criança,

a escola e a família. Isso inclui discutir os tipos de conteúdos acessados, o tempo de tela recomendado, a importância de manter momentos de convivência desconectados, e principalmente, compreender que a presença do adulto durante o uso da tecnologia é indispensável para que a experiência seja enriquecedora.

A participação das famílias no processo educativo não se resume ao acompanhamento de tarefas ou reuniões formais. Ela se concretiza no cotidiano, nas conversas, nas perguntas que a criança traz da escola e nas respostas que encontra em casa. Quando os responsáveis compreendem o sentido pedagógico da tecnologia, e não apenas seu aspecto técnico, passam a se envolver mais ativamente, contribuindo para uma infância mais equilibrada, participativa e segura tanto no mundo físico quanto no digital.

A Ética e os Limites no Uso de Tecnologias com Crianças

Discutir o uso da tecnologia na Educação Infantil também exige olhar com atenção para questões éticas, especialmente no que se refere ao tempo de exposição às telas, à qualidade dos conteúdos acessados e ao papel do adulto na mediação dessas experiências.

Em um mundo cada vez mais conectado, é comum que crianças estejam em contato com celulares, tablets e televisões desde os primeiros anos de vida. No entanto, nem toda interação com tecnologia é automaticamente educativa e nem sempre é adequada à fase do desenvolvimento em que a criança se encontra.

A escola, como espaço de formação integral, precisa assumir a responsabilidade de ensinar a usar as tecnologias com consciência, equilíbrio e respeito à infância. Isso significa que o uso de dispositivos digitais deve ser orientado por critérios pedagógicos e éticos, e não apenas pela praticidade, pela estética ou pela ideia de inovação por si só. A tecnologia, quando usada sem planejamento, pode silenciar o corpo, reduzir as interações sociais e afastar a criança das experiências que ela mais precisa nessa etapa da vida: o brincar, e explorar, o imaginar e o se relacionar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) já reconhece a importância das tecnologias na vida das crianças, ao destacar, como um dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil, o direito de "explorar diferentes linguagens, tecnologias e saberes que ampliem seu repertório cultural". No entanto, a própria BNCC reforça que esse uso deve estar sempre articulado aos eixos estruturantes do trabalho com a infância: as interações e o brincar. Ou seja, o digital deve ser mais um caminho para enriquecer as experiências infantis, e não um obstáculo àquelas vivências que são insubstituíveis no desenvolvimento integral.

Definir limites claros é fundamental. Isso inclui estabelecer tempos curtos e bem definidos de uso das telas, preferencialmente integrados a propostas que estimulem o pensamento, a linguagem e a criatividade, e não a repetição mecânica de comandos ou estímulos visuais rápidos. A criança pequena ainda está desenvolvendo sua atenção, sua autorregulação e sua compreensão do tempo. Por isso, o excesso de tecnologia pode gerar sobrecarga sensorial, ansiedade, irritabilidade e até prejuízos na capacidade de concentração e socialização.

A ética no uso das tecnologias passa, também, pela qualidade dos conteúdos oferecidos. Nem todos os jogos ou vídeos voltados para crianças contribuem para o seu desenvolvimento. Cabe ao educador, junto às famílias, avaliar criticamente o que está sendo apresentado às crianças, garantindo que esses conteúdos estejam alinhados aos valores da escola, ao projeto pedagógico e às necessidades reais da turma.

Outro ponto importante é o respeito à intimidade e à identidade da criança. Em tempos de exposição constante nas redes sociais, é essencial que a escola tenha responsabilidade ao registrar e divulgar imagens de alunos, protegendo sua privacidade e preservando sua dignidade. O uso de tecnologias deve ser sempre uma ponte para ampliar o olhar da criança sobre o mundo e nunca uma vitrine que a transforme em produto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, tendo como base a pesquisa bibliográfica e documental. Esse percurso metodológico foi escolhido por permitir uma compreensão mais profunda e contextualizada

sobre a forma como as tecnologias digitais vêm sendo inseridas na Educação Infantil, considerando as práticas pedagógicas, os desafios enfrentados pelos professores, o papel das famílias e os impactos no desenvolvimento das crianças.

A investigação não buscou levantar dados numéricos ou estatísticos, mas sim analisar sentidos, reflexões e experiências já consolidadas na literatura acadêmica, partindo do princípio de que o conhecimento produzido nas escolas e nas pesquisas educacionais oferece subsídios importantes para repensar as práticas cotidianas. Nesse sentido, a pesquisa valorizou a escuta indireta de múltiplas vozes de teóricos, professores, documentos oficiais e pesquisadores por meio da leitura crítica de produções acadêmicas e pedagógicas.

Foram selecionados como objetos de análise:

- Artigos científicos publicados em periódicos com foco em educação infantil, tecnologia e formação docente;
- Dissertações e teses que abordam experiências pedagógicas com o uso de tecnologias digitais na primeira infância;
- Livros teóricos que discutem os fundamentos da aprendizagem na infância e os efeitos da cultura digital no cotidiano escolar;
- Documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orientam as práticas educativas no Brasil.

Os critérios de seleção do material incluíram: atualidade, pertinência temática, relevância teórica e diversidade de enfoques. Buscou-se contemplar tanto reflexões teóricas quanto relatos de práticas aplicadas, garantindo uma leitura ampla e crítica da realidade educacional.

A análise do material foi guiada por quatro eixos temáticos principais, definidos a partir da leitura exploratória inicial e do aprofundamento posterior das obras:

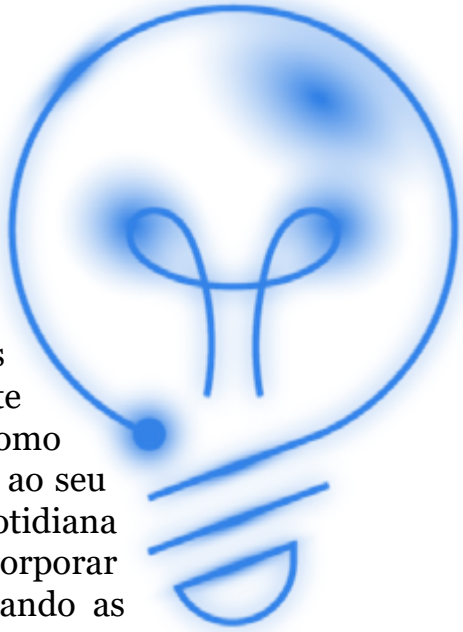
1. A criança e a cultura digital na infância;
2. O papel do professor e a mediação tecnológica na prática pedagógica;
3. A ética e os limites no uso das tecnologias digitais com crianças pequenas;
4. A participação das famílias e a formação docente continuada.

Durante a análise, foi possível identificar convergências entre os autores e documentos quanto à necessidade de uma mediação pedagógica intencional, ética e sensível, capaz de integrar as tecnologias ao cotidiano da criança sem comprometer a ludicidade, as interações sociais e a valorização da experiência concreta. A pesquisa também evidenciou preocupações recorrentes com a exposição precoce e descontrolada às telas, com o uso superficial das tecnologias e com a carência de espaços formativos que preparem o educador para lidar com essas questões de forma crítica e criativa.

Autores como Silva e Portilho (2013) contribuíram de maneira significativa para este trabalho, ao tratarem das relações entre escola e família, da importância da escuta ativa dos responsáveis e da formação reflexiva dos docentes. Suas análises reforçam que a construção de uma prática pedagógica significativa depende, entre outros fatores, do diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos na educação da criança e da capacidade da escola de incluir as famílias nas decisões e orientações relacionadas ao uso da tecnologia.

Assim, este percurso metodológico, embora de natureza teórica, permitiu desenvolver uma análise crítica e contextualizada, com base em múltiplas fontes, sobre a presença das tecnologias na Educação Infantil. A partir disso, foi possível construir argumentos sólidos, propor caminhos possíveis e reafirmar a importância de um olhar cuidadoso, ético e planejado para que o uso das tecnologias seja, de fato, um recurso a favor da infância e não um substituto daquilo que ela tem de mais essencial: o brincar, o afeto e a imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Esta pesquisa teve como proposta discutir o papel das tecnologias digitais na Educação Infantil, reconhecendo o crescente avanço desses recursos na sociedade e sua influência no modo como as crianças se comunicam, aprendem e interagem com o mundo ao seu redor. Em um contexto onde a cultura digital já faz parte da vida cotidiana desde os primeiros anos, é papel da escola refletir sobre como incorporar esses elementos de forma ética, pedagógica e sensível, respeitando as especificidades da infância.

Ao longo deste trabalho, foi possível identificar que as tecnologias, por si só, não promovem aprendizagem. É a mediação pedagógica intencional feita com escuta ativa, planejamento e empatia que transforma o uso de recursos digitais em experiências significativas. Em consonância com autores como Kenski (2012), Moran (2015) e Lévy (1999), compreende-se que o desafio da escola não é apenas inserir aparelhos eletrônicos no ambiente educativo, mas sim ressignificar as práticas pedagógicas à luz das possibilidades que o digital oferece, sem abrir mão dos princípios que fundamentam a Educação Infantil.

As crianças pequenas necessitam de movimento, afeto, interação social, brincadeiras e vivências concretas. Como bem destaca Piaget (1976) e Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil é construído a partir da ação no mundo e das trocas sociais, sendo o corpo e o outros elementos fundamentais nesse processo. Portanto, é necessário ter equilíbrio e bom senso ao propor o uso de tecnologias, evitando o risco da substituição de experiências sensoriais e relacionais por estímulos digitais excessivos.

O estudo também evidenciou a importância de se compreender a tecnologia como ferramenta complementar, e não como eixo central da prática educativa. O uso de vídeos, aplicativos interativos, gravações e ambientes virtuais pode sim enriquecer a experiência escolar desde que integrado às propostas lúdicas e afetivas que caracterizam essa etapa da educação. Em contextos bem mediados, os recursos digitais ampliam o repertório cultural, desenvolvem múltiplas linguagens e incentivam a autoria e a expressão das crianças.

Entretanto, os desafios são muitos: desde a formação inicial e continuada dos professores, até a escassez de infraestrutura em muitas escolas públicas. Soma-se a isso a necessidade de um olhar atento à dimensão ética do uso das tecnologias, à definição de limites para o tempo de tela, e à orientação das famílias sobre o papel que cada um tem nesse processo de construção de uma cultura digital mais saudável.

Diante disso, destaca-se a urgência de políticas públicas que garantam acesso a recursos tecnológicos de qualidade, mas também formação humana e pedagógica para que os professores se sintam seguros ao utilizar esses recursos com seus alunos. Além disso, é essencial envolver as famílias em diálogo constante, construindo uma rede de apoio que compartilhe responsabilidades sobre o desenvolvimento infantil no mundo digital.

Por fim, reafirma-se que a Educação Infantil deve manter-se fiel à sua essência: um espaço de descoberta, encantamento, imaginação e acolhimento. O uso de tecnologias precisa estar a serviço da infância e não o contrário. A escola tem a responsabilidade de ensinar a usar a tecnologia com significado, promovendo aprendizagens que respeitem os direitos das crianças de brincar, conviver, explorar, participar, expressar-se e ser ouvidas.

Construir uma educação que integre o digital ao humano é, portanto, um caminho possível e necessário. Que as tecnologias possam abrir janelas e não muros no processo educativo. Que sirvam para ampliar as vozes das crianças, sem silenciar seus corpos, afetos e desejos de aprender brincando, criando e interagindo com o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2015.

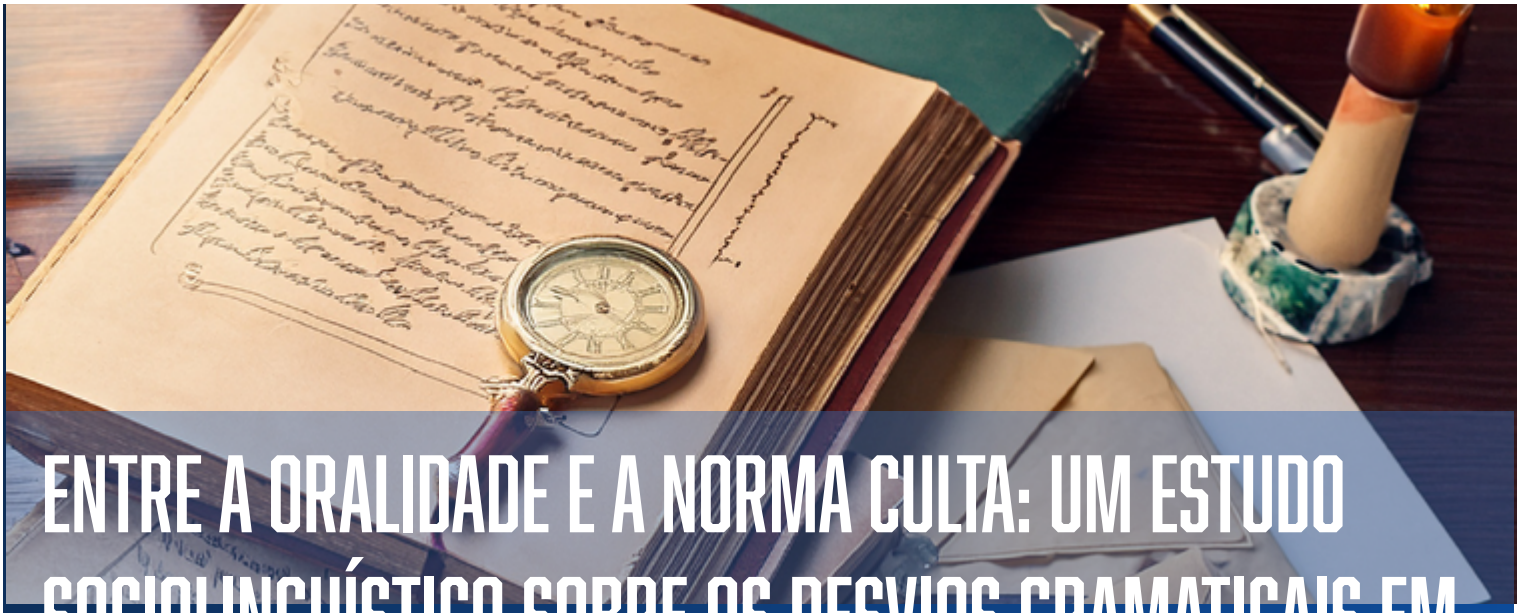
PIAGET, Jean. Rio de Janeiro: LTC, 1976.

ROCHA, Eloisa; ALMEIDA, Priscila; CARVALHO, Denise. **Letramento e alfabetização na educação infantil: práticas pedagógicas mediadas pela ludicidade.** Cadernos de Educação, Pelotas, v. 49, n. 2, 2017, p. 25–41.

SILVA, André; PORTILHO, Fernanda. **Alfabetização e transição entre etapas da educação básica: práticas docentes nos anos iniciais.** Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 13, n. 56, p. 78–95, 2013.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento: uma falsa polêmica.** 20. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

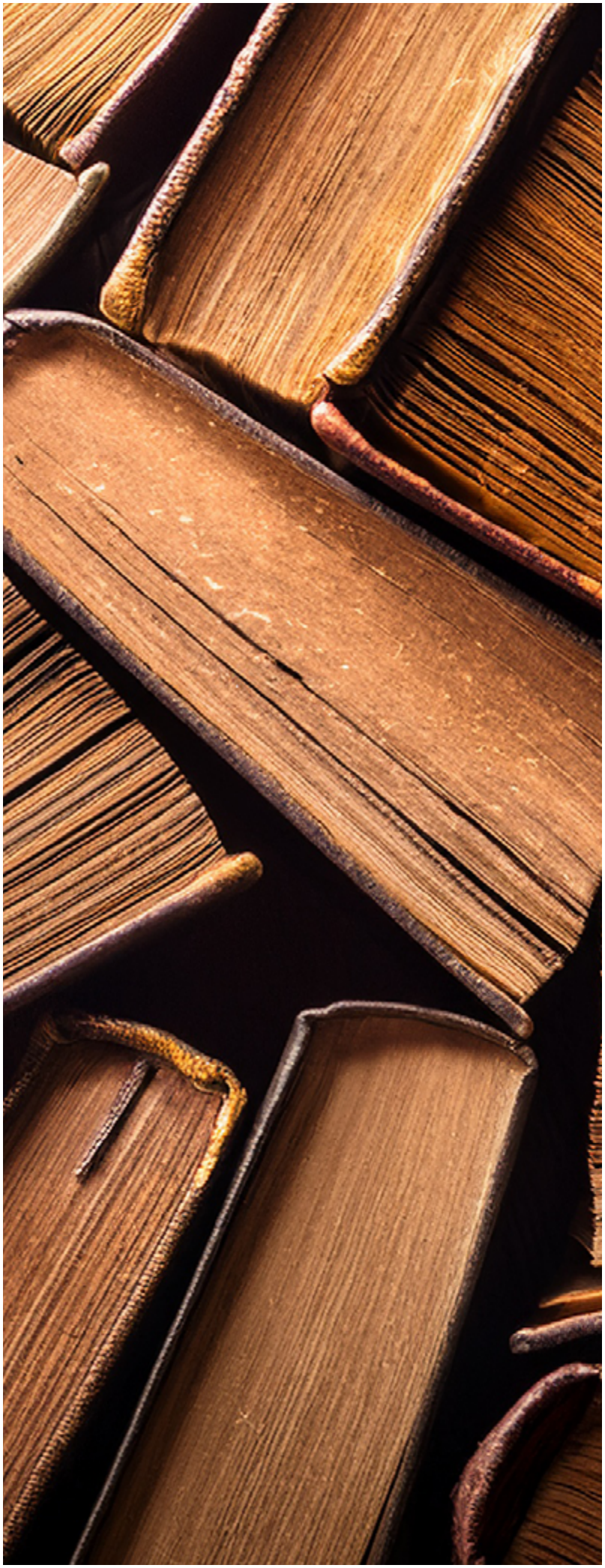


ENTRE A ORALIDADE E A NORMA CULTA: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO SOBRE OS DESVIOS GRAMATICAIS EM REDAÇÕES ESCOLARES NA ERA DIGITAL

SIMONE CARDOSO ALVES

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Guarulhos 2013; especialista em neuropsicopedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana 2019; graduação em Letras pela Faculdade Campos Salles de São Paulo 2024; professora de educação infantil – no CEI Cidade Pedro José Nunes, na SME – SP.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

Este artigo investiga a influência do português coloquial na incidência de erros gramaticais e seus impactos diretos na formação dos discentes, sob uma perspectiva sociolinguística. Partindo da premissa de que as variações linguísticas do registro informal frequentemente permeiam a produção textual acadêmica, analisamos como esses desvios afetam o desenvolvimento educacional. Por meio de revisão bibliográfica e análise qualitativa de dados, demonstramos que a transferência de estruturas coloquiais para a escrita formal gera dificuldades na aquisição da norma culta, com reflexos no desempenho escolar e acadêmico. Conclui-se pela necessidade de abordagens pedagógicas que conciliam o respeito à diversidade linguística com o ensino efetivo da língua padrão.

Palavras-chave: Variação Linguística; Português Informal; Desvios Gramaticais; Formação Discente; Sociolinguística Educacional.

INTRODUÇÃO

A LÍNGUA PORTUGUESA E SEU COMPORTAMENTO NA SOCIEDADE

A língua portuguesa, como sistema dinâmico e em constante transformação, reflete as variações socioculturais e regionais de seus falantes. No contexto educacional, a convivência entre a norma culta e o português coloquial gera tensões significativas, especialmente no que diz respeito à produção escrita e ao domínio das convenções gramaticais.

Este artigo tem como objetivo analisar, sob uma perspectiva sociolinguística, como o uso recorrente do português coloquial no cotidiano influencia a ocorrência de erros gramaticais entre alunos, impactando diretamente sua formação acadêmica e profissional.

A sociolinguística, campo que estuda a relação entre língua e sociedade, demonstra que as variações linguísticas não são meros "desvios", mas expressões legítimas de identidade e contexto social (BAGNO, 2007). No entanto, em ambientes formais, como a escola e o mercado de trabalho, o domínio da norma-padrão é frequentemente exigido, criando um conflito entre o que o aluno fala no dia a dia e o que é esperado dele em situações de maior formalidade.

Contextualizando o problema, Carlos Bagno diz que "a escola brasileira ainda opera sob um paradigma que trata a variação linguística como deficiência, quando deveria vê-la como ponto de partida para o letramento" (BAGNO, 2007, p.89).

Nesse sentido, é possível observar que muitos estudantes reproduzem, em suas produções textuais, estruturas típicas da oralidade, tais como:

- Concordância verbal e nominal irregular (ex.: "Os menino foi" em vez de "Os meninos foram");
- Uso inadequado de pronomes (ex.: "Para mim fazer" em vez de "Para eu fazer");
- Reduções fonéticas na escrita (ex.: "pra" em vez de "para", "tá" em vez de "está").

Esses fenômenos, embora comuns na fala espontânea, são frequentemente penalizados em avaliações escolares e processos seletivos, reforçando a ideia de que há uma "forma certa" e uma "forma errada" de se comunicar. Tal dicotomia pode levar à estigmatização de alunos provenientes de grupos sociais onde o português coloquial é predominante, afetando sua autoestima e desempenho (LABOV, 1972).

Diante desse cenário, este estudo busca discutir até que ponto o ensino tradicional da gramática normativa tem sido eficaz na mediação entre a linguagem cotidiana e as exigências formais, propondo reflexões sobre metodologias que valorizem a diversidade linguística sem negligenciar o ensino da norma-padrão. Para tanto, serão analisados dados de produções textuais de alunos do ensino básico, além de revisão bibliográfica sobre sociolinguística e educação.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de repensar estratégias pedagógicas que reconheçam a variedade linguística dos alunos, ao mesmo tempo em que os preparem para as demandas sociais que exigem o domínio da língua padrão. Assim, espera-se contribuir para um debate mais inclusivo sobre o ensino de português, considerando tanto as bases teóricas da linguística quanto às realidades socioculturais dos estudantes.

METODOLOGIA: Abordagem quali-quantitativa para mapear erros gramaticais e suas raízes sociolinguísticas em redações escolares

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender os fenômenos linguísticos e sociais relacionados ao uso do português coloquial e seus reflexos no aprendizado da norma culta. Além disso, incorpora elementos quantitativos na análise de erros gramaticais em produções textuais, permitindo uma visão mais abrangente do problema.

Sendo assim, neste trabalho, no campo Coleta de Dados, com o intuito de investigar as dificuldades enfrentadas por professores, ao corrigir redações que mesclam linguagem cotidiana e norma culta, este estudo adotou a metodologia mista (qualitativa e quantitativa).

Para William Labov, podemos justificar a abordagem através de estudos sistemáticos, "O estudo sistemático dos padrões linguísticos reais exige que observemos a língua em seu habitat natural - as interações cotidianas" (LABOV, 1972, p.112).

Quanto à natureza, o estudo é exploratório e descritivo, pois visa mapear e analisar a incidência de desvios gramaticais influenciados pela oralidade, bem como discutir suas implicações pedagógicas. A pesquisa também possui caráter analítico, já que interpreta os dados à luz da sociolinguística e das teorias educacionais.

A pesquisa realizada visa compreender melhor um problema em que afeta todo o mundo com o advento da tecnologia e o fácil acesso à rede mundial de computadores (a internet) e como os jovens utilizam as redes sociais para o entretenimento e até mesmo para estudos, mas que acabam trazendo para dentro da escola a para os trabalhos formais o cotidiano do linguajar informal.

Revisão Bibliográfica: Dos erros gramaticais ao Preconceito Linguístico – Um diálogo com a Sociolinguística

Cumpre fazer uma observação, de antemão, que a fundamentação teórica para a conclusão deste estudo, baseou-se em autores clássicos e contemporâneos da sociolinguística, linguística aplicada e educação, com ênfase na relação entre a oralidade, norma culta e ensino, que enriqueceram de forma didática e elucidativa. Destacam-se as seguintes contribuições:

BAGNO, Março (2007) – Discute o preconceito linguístico e a hierarquização das variedades da língua, questionando a noção de "erro" como uma falha, em vez de uma diferença sistêmica1.

LABOV, William (1972) – Fundamenta a análise da variação linguística e sua relação com fatores sociais, defendendo que a língua deve ser estudada em seu contexto real de uso2.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2008) – Analisa a transposição da oralidade para a escrita, destacando que a fala e a escrita são modalidades distintas, mas interdependentes3.

FARACO, Carlos Alberto (2008) – Aborda o ensino da gramática normativa em uma perspectiva crítica, propondo que a escola trabalhe a variação linguística sem desvalorizar a norma padrão4.

Há de se destacar nesse ponto, o conceito de continuidade entre oralidade e letramento, que reconhece que fala e escrita não são entidades separadas, mas sim práticas sociais interconectadas que coexistem e se influenciam mutuamente. Essa noção desafia a visão tradicional de que a escrita é superior ou que representa.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria (2006)5 destacam que a transição entre fala espontânea e escrita formal constitui um processo complexo, especialmente em sociedades com grande distância entre a norma culta e as variedades populares. A complexidade desse processo ocorre porque convivemos com uma significativa distância sociolinguística. Essa transição não é meramente técnica, pois envolve novos parâmetros.

1 Disponível em: http://www.brasilescola.uol.com.br/portugues/preconceito-linguistico.htm, acesso em: 06/06/2025.
2 Disponível em: http://www.periodicosonline.uems/sociodialeto, acesso em: 06/06/2025.
3 Disponível em: http://www.scielo.br/j/delta/a/ctfgwrh, acesso em: 06/06/2025.
4 Disponível em: http://www.scielo.br/j/bak/a/lmx836, acesso em: 06/06/2025.
5 Disponível em: http://www.google.com/docentes.ifrn.edu.br, acesso em: 06/06/2025.

Tipologia dos Erros Gramaticais mais Comuns:

Os erros gramaticais mais comuns podem ser classificados em diferentes categorias, de acordo com as regras de norma culta da língua portuguesa. Abaixo estão as principais tipologias e exemplos:

1. Erro de concordância: nominal ou verbal – “fazem cinco anos” no lugar de “faz”;

2. Fonético-fonológicos: reduções como "pra" (para), "tá" (está);

3. Morfossintáticos: concordâncias vernaculares ("nós vai"), colocação pronominal;

4. Lexicais: uso de gírias e expressões regionais em contextos formais;

Esta fundamentação demonstra que os desvios gramaticais não são meros "erros", mas reflexos de variações linguísticas e contextos sociais. A análise mista permitirá mapear padrões e discutir estratégias pedagógicas mais inclusivas.

Coleta de Dados: Mapeando Desvios Linguísticos e Percepções Docentes

Para a coleta de dados, foram analisadas 50 redações, sendo 25 do ensino fundamental II (8º e 9º ano) e 25 do ensino médio (3º ano), coletadas em escola de ensino privado, identificando desvios gramaticais associados à oralidade. Paralelamente, conduzimos entrevistas semiestruturadas com 10 professores, a fim de compreender seus desafios pedagógicos. A análise qualitativa baseou-se na categorização de temas (Bardin, 2011), enquanto a quantitativa mensurou a frequência de erros por categoria (ex.: concordância, registro informal).

Salienta-se que as coletas foram realizadas no Colégio Educar Guarulhos Ltda6, com o intuito de verificar a influência do contexto sociolinguístico, analisando fatores sociais, idade, gênero, região e contexto histórico familiar dos alunos.

Observa-se que foram escolhidos esses anos de ensino, exatamente para ter uma relação de alunos que estão ingressando no ensino médio e como esses alunos estão se preparando para o ensino superior. Fazendo exatamente uma análise de como eles estarão escrevendo quando ingressarem na faculdade.

Critérios de seleção:

Textos produzidos em avaliações formais (não rascunhos).

Presença de marcas de oralidade (ex.: "tá", "pra", “blz”).

Diversidade de gêneros textuais (dissertações, resumos, relatórios).

Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas especificamente com 3 professores de Língua Portuguesa, além de outros professores do colégio, o que enriqueceu ainda mais o trabalho, pois foi possível compreender:

Como eles identificam e corrigem esses desvios.

Se consideram a origem sociolinguística dos erros ao avaliar.

Se consideram a forma falada em sala, com a forma escrita de cada aluno de forma individual.

Os professores contribuíram para passar sua convivência com os alunos, informando qual o grau de dificuldade que cada aluno tem quando vai redigir uma redação, onde é exigida a norma culta da Língua Portuguesa. Tais professores relataram que encontram diversas frases em que os alunos acabam misturando linguagem do dia a dia com o português formal, onde inicia um conflito pedagógico, pois, se corrigido rigidamente, pode desvalorizar a identidade linguística do aluno, gerando frustração ou rejeição à escrita.

Por outro lado, se aceitar sem intervenção, pode deixar o aluno em desvantagem em avaliações padronizadas (como ENEM, vestibulares e concursos). É o que explica a professora e pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo, “O professor fica dividido entre a obrigação de ensinar a norma culta e o respeito à linguagem do aluno, que muitas vezes é estigmatizada como ‘errada’.” (BORTONI-RICARDO, 2004, P.108). Mais a frente será apresentada mais a respeito, o que podemos chamar de Impacto Pedagógico.

6 Colégio Educar Guarulhos Ltda – colégio de ensino privado onde onde foi realizado o Estágio Supervisionado, oportunidade em que foram iniciadas as pesquisas para a conclusão do Trabalho de Conclusão de Curso.

Análise dos Dados: Frequência, Contextos e Implicações Pedagógicas

Os dados foram categorizados segundo a tipologia sociolinguística adaptada de Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2004). Sendo assim, os dados foram examinados a partir de duas perspectivas:

Análise Quantitativa: Mapeamento Estatístico dos Desvios (frequência de erros):

Categorização dos desvios mais recorrentes (concordância, colocação pronominal, reduções fonéticas).

Comparação entre os grupos (ensino fundamental × ensino médio).

Tabela 1 – Frequência de Desvios Gramaticais nas Redações:

Categoria	Exemplo Coloquial	Forma Padrão	Frequência (%)	Maior Incidência
Concordância verbal	"Os aluno fez"	"Os alunos fizeram"	48%	EF (8º/9º ano)
Colocação pronominal	"Me dá o livro"	"Dê-me o livro"	32%	EM (3º ano)
Redução fonética	"Tá"	"Está"	20%	Ambos
Regência	"Assistiu o filme"	"Assistiu ao filme"	23%	EM (3º ano)
Léxico	"Deu bolo"	"Não compareceu"	18%	EF (8º/9º ano)

Fonte: do autor.

Principais Achados Quantitativos

Ensino Fundamental II: Maior incidência de concordância vernácula e gírias, refletindo menor exposição à norma culta.

Ensino Médio: Predomínio de erros de regência e colocação pronominal, sugerindo interferência da oralidade mesmo em alunos mais avançados.

b) Análise Qualitativa (entrevistas e contexto)

Interpretação das justificativas dos alunos para os erros (ex.: "Só escrevo assim porque falo assim").

Postura dos professores: se adotam estratégias de retextualização ou apenas correção punitiva.

Aqui podemos ver diversos erros e seus percentuais que foram registrados nas pesquisas realizadas, apesar de a amostragem ter sido de forma simples e bem reduzida, pode observar que os alunos cometem erros com frequência, trazendo o português coloquial para dentro da sala de aula quando vai redigir uma redação, Bortoni-Ricardo enfatiza que "O que chamamos de 'erro' é frequentemente a aplicação consistente de regras linguísticas diferentes da norma culta, mas igualmente sistemáticas" (BORTONI-RICARDO, 2004, p.56).

O que nos leva a ter um discernimento de que não há um erro, propriamente dito, mas sim uma forma de falar informal, aceitável pela Língua Portuguesa, pois cada grupo de pessoas, em determinada região, fala de forma habitual com que estão acostumados, aquilo que foi passado de seus avós, pais, tios, etc.

Limitações do Estudo: Escala, Vieses e Desafios Metodológicos

Apesar dos avanços proporcionados por esta pesquisa, é importante reconhecer suas limitações, que podem servir como ponto de partida para futuras investigações:

1. Amostragem Limitada:

Escopo Geográfico: Os dados foram coletados em apenas uma escola, o que não permite generalizações.

Perfil Socioeconômico: Não foi possível comparar alunos de escolas públicas e das escolas privadas para ver se há algum ponto de interesse com relação ao perfil socioeconômico.

2. Subjetividade na Categorização:

A identificação de "erros" baseou-se em critérios da norma culta, o que pode ser contestado por abordagens sociolinguísticas mais flexíveis.

3. Variáveis Não Controladas:

Acesso a Materiais Didáticos: Não foi mensurado como a qualidade dos recursos pedagógicos disponíveis nas escolas afetou os resultados.

Exposição à Leitura: Alunos com maior contato com textos formais fora da escola podem ter desempenho atípico, distorcendo parcialmente os dados.

4. Temporalidade:

O estudo foi realizado em um período curto (apenas dois meses), não captando mudanças linguísticas de longo prazo ou o impacto de intervenções pedagógicas sustentadas.

5. Falta de Dados Comparativos:

Não houve comparação com grupos que não cometem erros de oralidade, o que limitou a análise de fatores protetivos (ex.: influência familiar, hábitos de leitura).

Em síntese, as limitações não invalidam os achados, mas destacam que a relação entre oralidade e escrita é ainda mais complexa do que este estudo pôde explorar.

Portanto, conclui-se que, das limitações restou:

Amostra pequena (apenas 50 textos) – os resultados não são generalizáveis.

Viés regional (dados de uma única região do país).

Dificuldade em isolar variáveis (ex.: acesso à internet, hábitos de leitura).

O Impacto Pedagógico da Mistura de Variedades Linguísticas na Escrita

A presença de traços de oralidade em textos formais revela um desafio pedagógico central: como desenvolver a competência escritora sem deslegitimar a identidade linguística do aluno. Os dados desta pesquisa apontam quatro impactos principais no processo educativo:

1. Dificuldade de Avaliação Justa: ocorre aqui um conflito de critérios, pois os professores oscilam entre corrigir rigidamente e ignorar os desvios. Observa-se que os docentes entrevistados admitiram "baixar o critério" em redações com marcas de oralidade, mesmo reconhecendo que isso prejudica o domínio da norma culta.

Assim diz a professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, "Avaliar textos que misturam registros exige mais do que rubricas; exige consciência sociolinguística." (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 115).

2. Efeitos no Desenvolvimento Discente: alunos cujas variedades são constantemente "corrigidas" passam a evitar a produção escrita e a associar a norma culta a "artificialidade", pois os alunos que foram entrevistados, pelo menos a metade deles, relataram que passaram a enxergar como "errada" o seus jeitos de falar, o que pode causar a síndrome do silenciamento do aluno, pois passam a ter receio de falar, pois acham que estão falando errado, assim orienta o Linguista e professor brasileiro João Wanderley Geraldi, "O silenciamento do aluno começa quando sua língua é tratada como defeituosa" (GERALDI, 2011, p. 52).

3. Limitações no Ensino Tradicional: ocorre aqui uma suposta "falha na transposição didática", pois passa a ocorrer uma espécie de 'gramática ensinada de forma descontextualizada', onde se passa a focar mais no "erro" em vez da adequação situacional. "Ensinar a norma culta sem dialogar com a variedade do aluno é como construir uma ponte a partir de uma só margem" (POSSENTI, 1996, p. 71).

4. Propostas para um Impacto Positivo: deve-se criar em sala de aula uma Pedagogia da Variação (atividades que comparam textos em diferentes registros, por exemplo, mensagem de whatsapp x carta formal), Correção Construtiva (priorizar aspectos por texto, por exemplo, concordância antes de regência); Formação Docente (realizar cursos sobre sociolinguística educacional e troca de experiências entre professores sobre estratégias de mediação).

Assim, o Letrólogo, doutor em filologia e escritor brasileiro Marcos Bagno, enfatiza que "O maior impacto não está no erro que o aluno comete, mas na oportunidade que a escola perde de transformar esse erro em aprendizado" (BAGNO, 2013, p. 89).

CONCLUSÃO: ORALIDADE, NORMA CULTA E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INCLUSIVA

Após a realização das análises e a revisão dos dados coletados, o estudo aqui apresentado permitiu constatar que o português coloquial exerce influência significativa na ocorrência de desvios gramaticais na escrita dos alunos, refletindo um embate constante entre a norma culta e as variedades linguísticas cotidianas.

A pesquisa evidenciou que muitos dos "erros" cometidos pelos estudantes não são meros descuidos, mas sim reflexos de sua realidade sociolinguística, onde a oralidade informal predomina sobre a norma padrão. Esta pesquisa demonstrou que os desvios gramaticais nas redações escolares são, em grande parte, manifestações da transposição da oralidade coloquial para a escrita, conforme teorizado por Marcuschi (2008) e Bortoni-Ricardo (2004).

Principais pontos a serem observados:

1. Incidência de Erros com Base na Oralidade:

A influência da oralidade na escrita dos alunos é um fenômeno amplamente documentado na sociolinguística e na educação, manifestando-se por meio de padrões sistemáticos de "erros" que refletem as variedades linguísticas coloquiais. Essa incidência pode ser categorizada em três níveis principais:

Erros Fonético-Fonológicos: Representa na escrita os traços da fala espontânea (exemplo: - "pra" (para), "tá" (está), "cê" (você), "ocê" (você). "mininu" (menino), "muié" (mulher), "fia" (filha), etc).

Erros Morfossintáticos: estruturas gramaticais típicas da oralidade que divergem da norma culta, caracterizado pela concordância verbal/nominal irregular (exemplo: "Os menino foi" (em vez de "Os meninos foram"), "As mulher tá braba" (em vez de "As mulheres estão bravas", etc).

Erros Lexicais e Semânticos: Uso de palavras ou expressões informais em contextos que exigem formalidade. Nesse ponto específico foi um dos problemas mais observados na análise das redações realizadas pelos alunos, pois foi notado o uso de gírias e coloquialismos de forma natural, como se aquilo fosse o correto na norma culta. Alguns exemplos do que foi encontrado:

- "Aí o cara chegou e falou..." (em vez de "Então, o indivíduo chegou e disse...").

- "Tá ligado?" (em vez de "Você entendeu?").

2. Impacto no Desempenho Acadêmico:

- A penalização rigorosa desses "erros" em avaliações formais pode desmotivar alunos, especialmente aqueles cuja variedade linguística doméstica difere muito da norma escolar.

- Professores relataram dificuldades em equilibrar o respeito à diversidade linguística e a necessidade de ensinar a norma padrão, essencial para exames e inserção profissional.

3. Falhas no Ensino Tradicional de Gramática:

- O método prescritivo, focado apenas em regras e correções, mostrou-se pouco eficaz para alunos que não veem conexão entre a gramática normativa e seu uso real da língua.

- A sociolinguística educacional sugere que uma abordagem mais contextualizada e reflexiva poderia melhorar a assimilação da norma culta sem desvalorizar a fala do aluno.

Assim, concluo com o ensinamento do saudoso professor, gramático, filólogo, linguista e dicionarista brsileiro, Celso Luft7, "Dominar a norma padrão deve ser um direito de todos os cidadãos, nunca um instrumento de exclusão dos que falam diferentemente." (LUFT, 1985, p.77).

Pois aqui ele nos ensina que a norma culta é essencial para a participação plena na vida pública, acadêmica e profissional, dominá-la permite que indivíduos tenham melhores oportunidades de emprego, acesso a cargos públicos e maior influência em debates sociais, mas não podemos esquecer que a língua é viva, múltipla e democrática e sua riqueza está justamente na diversidade. Portanto, cabe à sociedade e ao Estado garantir que todos tenham acesso ao português culto sem que isso signifique a supressão de outras formas de falar.

7 Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Celso_Luft, acesso em: 07/06/2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste estudo evidenciou que os chamados "erros" gramaticais na escrita dos alunos — frequentemente influenciados pelo português coloquial — não são meros descuidos, mas reflexos de um conflito sociolinguístico mais amplo.

A distância entre a norma culta, exigida em contextos formais, e as variedades linguísticas cotidianas cria um desafio pedagógico complexo, que exige mais do que correções pontuais: demanda uma revisão das práticas de ensino da língua portuguesa.

É fundamental reconhecer que a língua é viva, dinâmica e plural, e que o papel da escola não deve ser o de anular a identidade linguística do aluno, mas sim o de ampliar seu repertório, capacitando-o a transitar entre diferentes registros com consciência crítica. Para isso, é necessário:

1. Abandonar a visão punitiva do "erro" e adotar uma abordagem que entenda as variações como pontos de partida para o aprendizado;

2. Inserir a sociolinguística na formação docente, preparando professores para lidar com a diversidade linguística de forma não preconceituosa;

3. Priorizar metodologias ativas que contrastem registros formais e informais, mostrando suas adequações a diferentes situações de comunicação.

Como demonstrado, quando a escola valoriza a voz do aluno sem abrir mão do ensino da norma culta, ela não apenas melhora o desempenho em avaliações, mas também fortalece a autonomia linguística e a autoestima dos estudantes. O caminho não é simples, mas é urgente: ensinar português com rigor científico e sensibilidade social, transformando a sala de aula em um espaço onde todas as formas de expressão sejam respeitadas — e onde a norma padrão seja compreendida não como uma imposição, mas como uma ferramenta de empoderamento.

Por fim, é oportuno parafrasear as palavras de Paulo Freire1, que enfatiza que a língua trazida pelo aluno à escola, não deve de forma alguma ser um obstáculo, mas sim um alicerce, ou seja, aquilo que o aluno traz à sala de aula é a fundamentação para construir uma educação eficaz e o ensinamento, pois é sobre ele e nunca contra ele. Devemos sempre valorizar as experiências trazidas pelos alunos, com isso, aperfeiçoá-lo, como se fosse um diamante que está sendo lapidado.

1 Paulo Freire (1921-1997) é Patrono da Educação Brasileira e autor da “Pedagogia do Oprimido”. Conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, Freire desenvolveu um pensamento pedagógico que defende que o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Disponível em: https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/quem-foi-paulo-freire-e-por-que-ele-e-tao-amado-e-odiado/, acesso em: 07/06/2025

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 56. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Do campo para a cidade.** Aborda desafios metodológicos em pesquisas sobre variação linguística. 2018.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e oralidade no ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Cortez, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

LABOV, William. **Sociolinguistic patterns. Philadelphia.** University of Pennsylvania Press, 1972.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino.** 8. ed. São Paulo: Ática, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Car**los. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

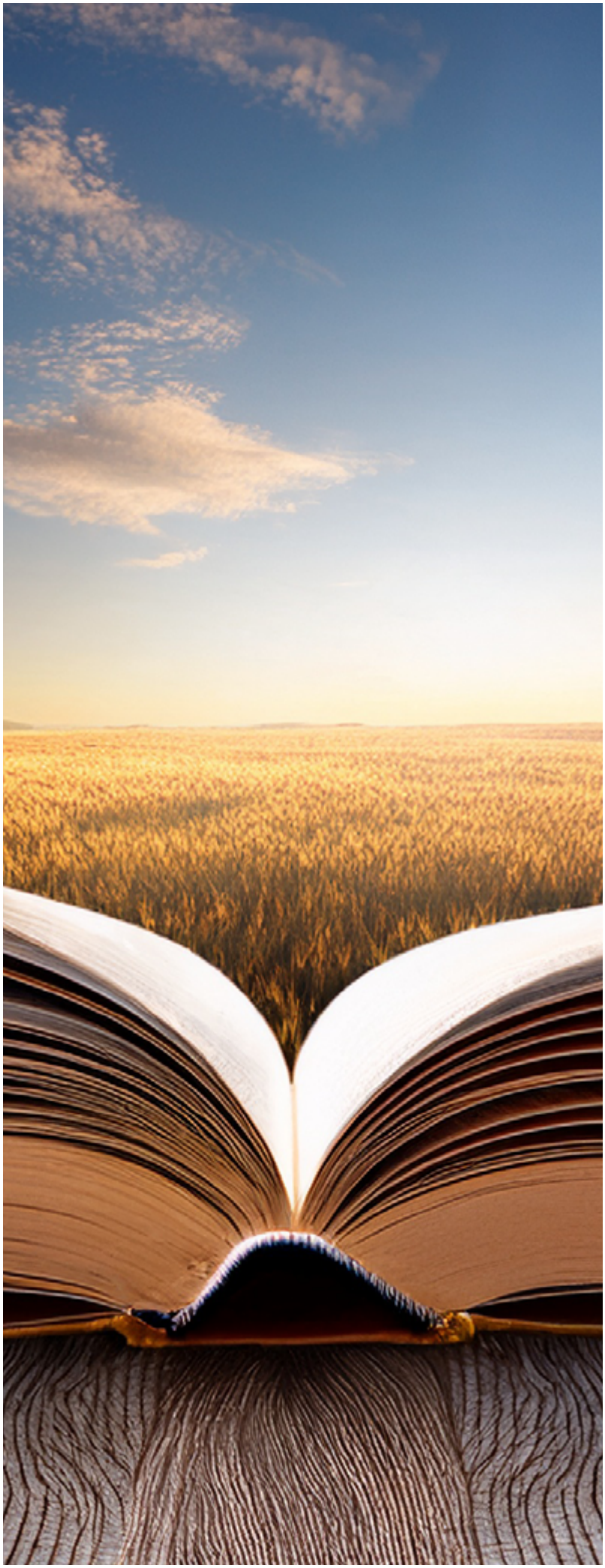
YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

POLUIÇÃO VISUAL E A POSSÍVEL AFRONTA A LEGISLAÇÃO VIGENTE POR PARTE DAS CONCESSIONÁRIAS DE ENERGIA ELÉTRICA

VITOR DARONCO

Graduação: Bacharel em Direito – Faculdade Unijuí – 2017; Pós-Graduação em Direito Penal e Criminologia –PUC – 2019.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



RESUMO:

O direito a um meio ambiente equilibrado ecologicamente vai além de sua dimensão ecológica, pois nas ciências jurídicas, o meio ambiente desempenha um papel social fundamental para o progresso da sociedade em seus diversos aspectos, especialmente no que diz respeito ao bem-estar e à qualidade de vida. Nesse contexto, destaca-se uma realidade comum nas cidades ao redor do mundo, especialmente nas brasileiras: a poluição visual gerada por empresas de energia elétrica, que expõem um intrincado emaranhado de fios nas redes aéreas. Este artigo tem como objetivo examinar a conduta das concessionárias de energia elétrica no Brasil em relação às normas legais que tratam da poluição visual. Mais especificamente, busca-se analisar a legislação infraconstitucional atual sobre o tema, verificar se há desrespeito por parte dessas empresas em relação a essas normas e sugerir ações apropriadas para alinhar a situação à legislação vigente. A metodologia empregada neste estudo é de natureza qualitativa, com uma revisão bibliográfica, caracterizada pela análise de documentos legais, artigos e doutrinas.

Palavras-chave: Poluição Visual; Meio Ambiente; Sociedade; Energia Elétrica.

INTRODUÇÃO

Encontrar postes de iluminação elétrica em cidades, especialmente nas grandes áreas urbanas, é uma situação bastante frequente. Isso ocorre especialmente quando esses postes sustentam uma quantidade excessiva de cabos e apresentam um alinhamento irregular, tornando fácil o avistamento de fiações soltas ou posicionadas a alturas que podem representar riscos de acidentes.

É importante esclarecer que a atual desorganização da fiação nos postes que transportam eletricidade para os imóveis não é causada apenas pelas concessionárias de energia elétrica.

Os provedores de serviços como internet, TV a cabo e telefonia fixa também desempenham um papel relevante na confusão observada. Entretanto, cabe destacar que este trabalho se concentra exclusivamente nas concessionárias de energia elétrica, podendo, assim, ser aplicado o princípio da simetria em relação à responsabilidade dos outros prestadores de serviço mencionados.

Atualmente, a legislação infraconstitucional do Brasil conta com a Lei nº 6.938/1981, que estabelece a Política Nacional do Meio Ambiente. Essa lei regula diversas formas de atuação em diferentes setores de serviços, abordando também a questão da poluição visual e prevendo penalidades que podem ser impostas em caso de violação das regras estabelecidas.

Além das normas infraconstitucionais, é importante enfatizar o capítulo VI da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que se dedica integralmente à questão ambiental, assim como outros dispositivos da constituição que, apesar de não estarem incluídos nesta seção, abordam temas relacionados ao meio ambiente, com o intuito de proteger os recursos naturais e garantir a qualidade ambiental.

É amplamente reconhecido que as normas, especialmente no que se refere ao meio ambiente, são com frequência ignoradas, e as sanções previstas não são aplicadas. Isso resulta, portanto, na persistência de violações que ultrapassam o mero descaso com o Direito Ambiental e as leis mencionadas, pois expõem a comunidade a riscos de acidentes elétricos – eventos que não são tão incomuns – devido à inadequada segurança.

Neste contexto, é fundamental realizar uma avaliação sobre a aplicabilidade desta legislação e a eventual falta de atenção às infrações praticadas pelas empresas concessionárias de energia elétrica, assim como por outras prestadoras de serviços que utilizam fiações externas para cumprir com as promessas feitas a seus consumidores.

Neste contexto, a pesquisa em questão se concentrará na legislação citada anteriormente, além de analisar a atitude das empresas prestadoras de serviços em relação às questões ambientais.

O objetivo é examinar casos de negligência e as razões subjacentes a esses episódios. Além disso, serão abordados os perigos enfrentados pela população e a poluição visual resultante da desordem durante a instalação, bem como a ausência de uma fiscalização adequada, a fim de avaliar a conformidade com as normas vigentes.

Assim, trata-se de um estudo qualitativo, considerando sua natureza de análise de literatura sobre o assunto, com o intuito de encontrar uma resposta para a ausência observada atualmente e sugerir uma alternativa para que as concessionárias de energia elétrica cumpram as diretrizes que visem ao bem-estar da população, em relação aos potenciais riscos e à preservação ambiental.

É importante ressaltar que esta pesquisa não tem a intenção de esgotar o tema, nem de oferecer novas metodologias para a implementação de redes aéreas de energia. O objetivo é expor casos de conflito com a legislação ambiental que ocorrem atualmente e que, em muitos casos, ou passam despercebidos pela sociedade ou são desconsiderados.

POLUIÇÃO VISUAL E A POSSÍVEL AFRONTA A LEGISLAÇÃO VIGENTE

Primeiramente, é importante ressaltar que o conceito de "poluição visual" se desenvolveu ao longo do tempo. A literatura aponta que, a partir do século XIX, surgiram diversos tipos de poluição, com ênfase na poluição da água e do ar, ambos prejudiciais ao ambiente.

A partir dos anos 1970, passaram a aparecer regulamentações em várias partes do mundo que abordavam novas categorias de poluição, como a poluição luminosa e a visual, estabelecendo a necessidade de sua aplicação pelas autoridades locais e estaduais. Nesse contexto, a Suprema Corte dos EUA decidiu que a poluição vai além da atmosfera e dos recursos hídricos, podendo também afetar o que vemos e ouvimos (WAKIL, 2019).

Desde então, tem-se debatido, especialmente em nações desenvolvidas, a respeito da poluição visual e seus efeitos na sociedade, principalmente em relação à saúde e à segurança social.

Esse fenômeno pode ser definido segundo os estudos de Choudhary (2016) e Wakil (2019), que afirmam que se trata de uma forma de poluição que prejudica a percepção visual humana, o ambiente urbano, bem como a saúde física e mental das pessoas, gerando ainda sérios desafios econômicos para a comunidade. Em relação a essa definição, Jana (2015) e Chmielewski et al (2016), ao investigarem a poluição visual e suas implicações nas áreas urbanas e suburbanas de Bengala, na Índia, caracterizam a poluição visual como a diversidade e o acúmulo de elementos de diferentes formas, cores e tamanhos, desprovidos de qualquer organização na paisagem urbana, resultando em uma desordem visual que compromete a qualidade estética do local.

Apesar dos conceitos apresentados pelos autores mencionados, é importante esclarecer que a definição de "poluição visual" não se resume totalmente à noção de desordem em uma área específica.

A esse respeito, Marco et al (2015) afirmam que em certos bairros pode haver desorganização de determinados objetos ou falta de controle social, o que pode impactar negativamente a qualidade de vida, como é o caso de veículos abandonados e propriedades deterioradas, sem que isso necessariamente constitua poluição visual.

Da mesma forma, Portella (2014) indica que, em um estudo realizado em Londres, a poluição visual está relacionada à ordem e simetria dos espaços públicos da comunidade.

É inegável que o aumento da população demanda um maior avanço em urbanização, especialmente ao se considerar a necessidade urgente de atender às complexas exigências urbanas em um contexto global.

Em diversas nações, a expansão das áreas urbanas está interligada a vários outros aspectos, principalmente à dinâmica econômica que a caracteriza, tornando imprescindível um planejamento adequado para a oferta de serviços. Caso contrário, pode haver um comprometimento da estética urbana, como é o caso de redes elétricas aéreas e fios de telefone e internet mal organizados. Dessa forma, a poluição visual, ao contrário de outras formas de poluição, tem sido frequentemente ignorada no processo de urbanização (WAQUIL et al, 2019).

Antigamente, os princípios eram considerados apenas guias para a elaboração de decisões jurídicas. Contudo, após a fase do pós-positivismo, adquiriram uma influência legal mais intensa, tornando-se tão relevantes quanto às leis e exercendo uma força significativa no sistema jurídico nacional.

A cada dia, a relevância dos princípios no âmbito jurídico se torna mais evidente. Em um determinado momento da evolução do direito, eles eram considerados — ao lado dos costumes e da analogia — simples instrumentos para preencher lacunas nas leis. No entanto, atualmente, sua força normativa é amplamente reconhecida. Em outras palavras, com o surgimento do pós-positivismo, os princípios são vistos como normas jurídicas reais, capazes de estabelecer direitos, deveres e outras diretrizes em diversas

situações práticas, mesmo na ausência de lacunas jurídicas.

Devido à sua essência jurídico-normativa, os princípios desempenham um papel crucial na aplicação e evolução do Direito Ambiental. Atuando como critérios materiais, facilitam que o intérprete e o aplicador do Direito Ambiental, especialmente juízes e tribunais, alcancem a verdadeira interpretação e o estado atual do ordenamento jurídico ambiental.

Isso é imprescindível para preencher eventuais falhas ou lacunas que frequentemente surgem diante de novas questões ecológicas que aparecem constantemente. O mesmo se aplica à função dos princípios jurídicos ambientais em situações de conflito entre a preservação do meio ambiente e a proteção e promoção de outros direitos com status constitucional, especialmente quando estão em jogo direitos e garantias fundamentais.

Os princípios específicos do Direito Ambiental, em sua definição mais restrita, são aqueles que têm como foco principal a salvaguarda do meio ambiente.

Isso inclui, por exemplo, o princípio do poluidor-pagador, o da melhoria da qualidade ambiental, o da reparação in natura, o da integridade ecológica, o da dignidade dos animais não humanos e da natureza, além do princípio da proibição de retrocessos ambientais, entre outros. Contudo, essa classificação não é tão rígida, visto que o Direito Ambiental e as temáticas relacionadas à proteção ecológica, especialmente ao se considerar uma concepção mais ampla de ambiente, se entrelaçam com diversas outras esferas da vida e do Direito.

Embora os princípios sejam fundamentais, como já abordado anteriormente, há um consenso sobre a relevância de uma base principiológica para uma compreensão e aplicação mais eficaz das legislações brasileiras.

Contudo, isso também revela a complexidade de sua utilização em certas áreas, como o Direito Ambiental, onde a aplicação de princípios pode ser desafiadora e, em muitos casos, considerada dispensável. Isso sugere que sua invocação deve ocorrer apenas em situações extremas, uma vez que existem numerosas controvérsias, especialmente em relação à interpretação doutrinária acerca dos diversos assuntos ambientais.

Embora o Direito Ambiental tenha como foco principal a conservação do meio ambiente, o que é claramente refletido em seu nome, também existe uma atenção voltada ao bem-estar humano, uma vez que todos os impactos ambientais, sejam eles benéficos ou prejudiciais, afetam a coletividade e influenciam a qualidade de vida.

Assim, consideremos a afirmação de Antunes (2019):

O ser humano, conforme previsto em nossa Constituição e na Declaração do Rio – mesmo que esta não possua caráter vinculativo –, é o foco das preocupações do Direito Ambiental, que existe para promover uma melhor qualidade de vida na Terra. A interação com os outros seres vivos deve ser encarada com compaixão e respeito, sem permitir a crueldade, o sofrimento desnecessário e a exploração egoísta de animais e plantas. Contudo, é importante reconhecer que o ser humano está em uma posição distinta em relação aos outros animais, devido à sua capacidade de raciocínio e à habilidade de transformar a natureza de maneira consciente. Como disse Sófocles: “Existem muitas maravilhas no mundo, mas a maior delas é o homem” (ANTUNES, 2019, p. 23).

Assim, torna-se claro que, embora a fauna e a flora desempenhem um papel crucial na análise do Direito Ambiental – uma vez que sua consideração é fundamental –, a principal preocupação reside no bem-estar das pessoas, tanto no presente quanto no futuro.

Atualmente, os valores ambientais se estabelecem de maneira permanente no conteúdo normativo relacionado ao princípio da dignidade humana.

No cenário constitucional atual, firma-se a configuração de uma dimensão ecológica da dignidade, que engloba a noção de bem-estar ambiental, juntamente com o bem-estar individual e social, como fundamentais para uma vida digna, saudável e segura.

A partir dessa perspectiva, pode-se entender a necessidade de um nível mínimo de qualidade e segurança ambiental para a realização da vida humana em condições de dignidade. Abaixo desse padrão ecológico, a vida e a dignidade humana seriam comprometidas em sua essência.

Existe, igualmente, um entendimento jurisprudencial bem estabelecido a respeito do tema:

JURISPRUDÊNCIA DO STJ. Aspectos ecológicos do princípio da dignidade humana. "Direito ambiental. Agravo em recurso especial. Responsabilidade civil. [...] Princípio da insignificância. Inaplicável em casos de responsabilidade civil ambiental. Vazamento de óleo. Contaminação. Degradação do meio ambiente [...]. 3. O bem ambiental é incalculável, não possui valor monetário e se caracteriza como um bem coletivo, essencial para a sociedade. Assim, a transgressão das normas ambientais e do equilíbrio do sistema não admite a noção de irrelevância da ação para a aplicação do princípio da insignificância, já que o interesse protegido abrange toda a coletividade e, em nome do bem-estar social, deve ser implementado. 4. Qualquer volume de óleo derramado é considerado poluição, seja pela desobediência às normas ambientais (com base no art. 30, III, 'e', da Lei n. 6.938/1981, juntamente com o art. 17 da Lei n. 9.966/2000), seja pela lógica dos princípios de solidariedade, a dimensão ecológica da dignidade humana, prevenção, educação ambiental e proteção das futuras gerações [...]. 6. "Recurso especial acolhido para reconhecer a não aplicabilidade do princípio da insignificância em questões de responsabilidade civil ambiental" (STJ, AREsp 667.867/SP, 2a Turma, Rel. Min. Og Fernandes, j. 17.10.2018).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no capítulo VI, aborda de maneira específica o meio ambiente, reconhecendo sua importância fundamental para a qualidade de vida e estabelecendo, dessa forma, sua proteção legal. O artigo 225 desse documento marca a origem do princípio do direito humano essencial a um meio ambiente saudável, com o objetivo de resguardar o meio ambiente e assegurar o uso dos recursos naturais de maneira justa e igualitária, tanto para as gerações atuais quanto para as futuras. Dessa forma, o dispositivo constitucional expõe:

Art. 225 – É assegurado a todos o acesso a um meio ambiente equilibrado ecologicamente, que é um recurso de uso coletivo é fundamental para uma vida saudável. O Poder Público e a sociedade têm a responsabilidade de protegê-lo e conservá-lo para as gerações atuais e vindouras (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, é evidente a intenção do legislador em assegurar a qualidade de vida da população, salvaguardando-a de diversas formas de poluição ou danos, especialmente em situações que prejudicam a conservação do meio ambiente, como ocorre com a poluição visual.

É fundamental ressaltar que este é um dos principais fundamentos do Direito Ambiental, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, devido à sua característica mista, que relaciona o bem-estar social à coexistência equilibrada com o meio ambiente.

De acordo com Trennepohl (2020), ao adotar o princípio da precaução, é viável identificar com bastante antecedência eventuais problemas que possam surgir, além de danos que, sob a perspectiva ambiental, possam ser irreversíveis.

A principal motivação para esse princípio é a urgência em interromper determinadas atividades que podem causar poluição, devido aos impactos negativos no meio ambiente. Essa capacidade de antecipar consequências é o que define o princípio da prevenção. Portanto, busca-se elidir o risco de ações que são reconhecidamente prejudiciais e prevenir danos ao ambiente (TRENNEPOHL, 2020, p. 53).

Nesse contexto, o princípio da precaução refere-se a "antecipar" um risco potencial que, embora ainda seja incerto, é considerado arriscado. Portanto, esse princípio busca garantir que ações de proteção não sejam postergadas devido à incerteza relacionada a possíveis danos ao meio ambiente.

Fica evidente, assim, que o primeiro princípio abrange mais

do que o segundo, pois serve como um instrumento para a realização de uma medida mais concreta. Além disso, persiste uma confusão na distinção entre os dois princípios, o que gera debates doutrinários a respeito desse assunto em particular, tornando importante uma elucidação sobre o tema.

O princípio da cautela em questões ambientais é totalmente pertinente, destacando-se que o elemento crucial dessa precaução é que os efeitos sobre o meio ambiente são mitigados antes que o risco previsto se concretize" (TRF 4ª Região, Ap. Cív. 200170100021019/PR, Relator Desembargador Federal José Paulo Baltazar Junior, j. 6-3-2006).

A respeito do assunto, o renomado especialista Trennepohl (2020) afirma o seguinte:

É possível argumentar que a prevenção visa reduzir o risco de danos potenciais (ações reconhecidamente perigosas), enquanto a precaução busca mitigar o risco de perigos possíveis (ou seja, danos em conceito). Ao discutir processos e métodos preventivos nas políticas públicas relativas ao meio ambiente, fica evidente a presença do princípio da precaução. Sua implementação é necessária por meio de iniciativas, mesmo que a ocorrência do evento não seja provável ou previsível; o que importa é a incerteza sobre a avaliação do risco, sem necessidade de que ele seja necessariamente conhecido ou identificável.

O princípio da precaução tende a ter resultados mais claros do que o da prevenção, já que sua aplicação acontece antes de se conhecer as consequências de um dano ambiental, enquanto a prevenção se dá em um momento posterior, quando o risco já se materializou em dano. No caso da prevenção, já existem evidências concretas que permitem afirmar se uma atividade é realmente perigosa, tornando inviável discutir nessa fase um perigo em conceito, pois o mesmo já passou de potencial para ser algo real e imediato.

Embora seja evidente que o ser humano ocupa uma posição central nas discussões relacionadas ao Direito Ambiental, é fundamental abordar sua interação com esse tema, a fim de evitar a concessão excessiva de direitos ao homem em prejuízo do meio ambiente.

De acordo com os ensinamentos de Ingo Wolfgang Sarlet e Tiago Fensterseifer (2021), o princípio da função ambiental ou ecológica da propriedade é considerado um dos princípios fundamentais do Direito Ambiental, sendo crucial sua utilização em relação aos deveres dos cidadãos em relação ao meio ambiente.

A proteção do meio ambiente, segundo a conhecida contribuição de Stefano Rodotà, se destaca como um dos principais elementos na definição dos interesses coletivos e difusos, que imprimem um aspecto "não dominial" ao direito de propriedade.

A propriedade é percebida como um direito-dever essencial (art. 5º, XXIII, da CF/1988), uma vez que, juntamente com o direito de propriedade, existem diversas obrigações que recaem sobre a conduta do proprietário, restringindo seu uso em aspectos sociais e ecológicos (como a obrigação de utilizar a terra de maneira sustentável, a responsabilidade por manter o equilíbrio ecológico, o dever de restaurar áreas degradadas, a proibição de exploração dos trabalhadores, entre outros) (SARLET; FENSTERSEIFER, 2021, p. 575).

Nesse mesmo contexto, os escritores apresentam que:

De acordo com o que estabelece a Constituição, no que se refere à propriedade rural (embora essas normas também possam ser aplicadas, em certa medida, à propriedade urbana), a função social é considerada atendida quando são respeitadas as seguintes condições, conforme o que está diretamente mencionado no artigo 186 da Constituição Federal de 1988:

Uso eficiente e apropriado.

II – emprego responsável dos recursos naturais disponíveis e conservação do ambiente.

III – cumprimento das normas que governam as relações laborais; e

IV – aproveitamento que beneficie o conforto dos donos e dos funcionários (SARLET;

FENSTERSEIFER, 2021, p. 576).

O Código Civil de 2002 explicitamente reconhece o papel ambiental ou ecológico da propriedade em seu artigo 1.228, parágrafo 1º, ao destacar que:

O direito de propriedade deve ser exercido de forma a alinhar-se com seus propósitos econômicos e sociais, garantindo a preservação, conforme as normas de legislação específica, da flora, fauna, paisagens naturais, do equilíbrio ambiental e do patrimônio histórico e cultural, além de prevenir a contaminação do ar e das águas.

Conforme mencionado antes, a Constituição de 1988 contém um capítulo dedicado integralmente à questão ambiental. Além desse segmento, há diversos outros artigos que impõem a responsabilidade de proteger o meio ambiente tanto à sociedade quanto ao Estado, tornando-a distinta das constituições anteriores. Antunes (2019) discorre a respeito disso da seguinte maneira:

As constituições anteriores à atual Carta Magna abordaram a questão ambiental de maneira limitada, focando principalmente na infraestrutura econômica. A regulação legislativa nessa época priorizava a atividade produtiva, muitas vezes ignorando a necessidade de preservar os recursos naturais. Em contraste, a Constituição de 1988 reconheceu a importância do meio ambiente como um elemento crucial para o desenvolvimento das atividades de infraestrutura econômica. Essa Constituição aprofundou as conexões entre o meio ambiente e a economia, ao afirmar que a proteção ambiental é essencial para garantir o uso sustentável dos recursos naturais e promover uma qualidade de vida adequada para as populações.

Atualmente, a poluição visual no Brasil é frequente e muitas vezes ignorada, pois se tornou algo habitual para a sociedade. Um estudo recente realizado em Aracaju revela que a presença excessiva de informações e anúncios nas ruas contribui para uma paisagem desorganizada e confusa, tornando mais difícil a identificação dos ambientes urbanos (SANTOS, 2021).

A cidade de São Paulo enfrenta também o desafio da publicidade exagerada das lojas, o que provoca desequilíbrios na estética urbana e levanta questões sobre a qualidade visual dos espaços públicos. Essa forma de poluição tem impactado a sociedade de maneira sutil, embora sua presença esteja se tornando cada vez mais evidente, especialmente em grandes centros urbanos, mas também se manifestando em cidades menores (BARROS, 2019).

As grandes cidades começam a reconhecer essa desorganização visual como um aspecto prejudicial para a comunidade, o que realmente é, e alguns órgãos governamentais já estão se empenhando em estabelecer, em suas legislações, normas que regulamentem esse tema. Um exemplo disso é a Lei nº 14.223/06, promulgada pela Câmara Municipal de São Paulo, que trata da organização dos componentes da paisagem urbana da metrópole. Essa lei já foi regulamentada e fornece uma análise mais detalhada sobre a disposição de diversos elementos (BARROS, 2019).

Além da poluição visual provocada pela quantidade excessiva de anúncios, faixas e outras formas de divulgação, os propósitos da legislação mencionada no parágrafo anterior evidenciam a intenção de salvaguardar os valores estéticos, culturais e ambientais da sociedade. Isso significa que o foco não deve estar apenas na poluição gerada pelas publicidades, mas sim em toda e qualquer forma de poluição visual.

De acordo com Santos (2021), a cidade não deve ser vista unicamente como um espaço para transações comerciais, similar a um mercado, onde sua estética é comprometida em função de interesses financeiros. É crucial, portanto, proteger a qualidade ambiental e paisagística, assim como o bem-estar visual que ela oferece à comunidade.

Na região Sul do Brasil, especialmente em Chapecó, Santa Catarina, a poluição visual gerada por cartazes, anúncios e diversas formas de publicidade é bastante frequente, o que ameaça os edifícios históricos e prejudica suas características originais (PAIM, 2021).

A partir dos exemplos mencionados, é possível notar que uma significativa parcela da população associa a poluição visual unicamente à desorganização de anúncios, letreiros de grande dimensão, faixas, cartazes e outros elementos publicitários, sem perceber a presença de diversos outros fatores que contribuem para essa forma de poluição, como as redes aéreas de energia elétrica e os fios que ficam emaranhados e desordenados.

Apesar de haver poucas investigações científicas que abordem a poluição visual causada pelas redes aéreas de energia, é comum encontrar discussões sobre a aparência das cidades e a quantidade excessiva de fios nas redes de distribuição. A esse respeito, Trevisan (2020) afirma que as agências reguladoras definem, por meio de normas técnicas, um número máximo de pontos de fixação. No entanto, na prática, essa regra não é seguida, levando os postes a serem os mais prejudicados, com uma confusão de fios de eletricidade, telefonia, internet, entre outros.

Nesse contexto, é crucial discutir o assunto, uma vez que, ao longo do tempo, as concessionárias e empresas de telefonia podem, gradualmente, converter as redes aéreas em sistemas subterrâneos, garantindo uma infraestrutura superior e contribuindo para um ambiente visual mais agradável para a comunidade.

A Prefeitura de Búzios, localizada no Estado do Rio de Janeiro, convidou os representantes da Enel Brasil, além de empresas de telefonia e internet, para discutir alternativas que eliminem a grande quantidade de fios e cabos nos postes de energia elétrica da cidade. De acordo com o prefeito, essa confusão de cabos cria um impacto visual negativo e representa um perigo para os moradores (BÚZIOS, 2021).

Uma reportagem publicada em um jornal da região informa que em Teutônia, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, há uma grande quantidade de fios de energia, televisão, telefonia e internet competindo por espaço nos postes da cidade. O site Folha Popular ressalta que “são tantas ligações e conexões que é complicado identificar onde começam e onde terminam.” (POSSENATTO, 2021).

As demandas por redes subterrâneas de energia elétrica têm se revelado, ao longo da pesquisa, uma realidade bastante distante do quadro jurídico brasileiro, existindo apenas sugestões sobre o tema, que ainda estão longe de se materializar. Um exemplo disso é o Projeto de Lei 88/21, elaborado pelo deputado Paulo Ramos, que estabelece um período de dez anos para que as concessionárias de energia elétrica e as empresas de telefonia, considerando a aprovação dos municípios, convertam as redes aéreas em subterrâneas. Além disso, o projeto determina que os custos dessa transformação sejam arcados exclusivamente pelas empresas. A proposta ainda aponta que a não conformidade com essa determinação pode resultar na revogação da concessão sem direito a indenização (VALADARES, 2021).

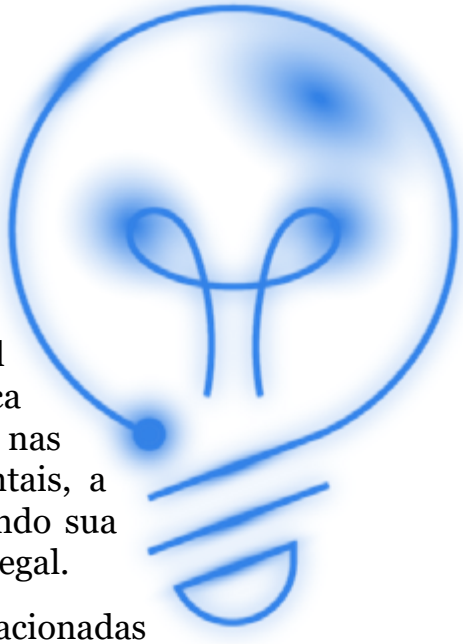
A Prefeitura Municipal de São Paulo implementa a Lei nº 14023/05, que, de acordo com o artigo 1º, obriga as empresas concessionárias, estatais e prestadoras de serviço que utilizam cabeamento na cidade a enterrar as instalações existentes. Essa norma se aplica à rede elétrica, telefonia, TV a cabo e serviços semelhantes (SÃO PAULO, 2005).

É possível notar uma série de Projetos de Lei provenientes do legislativo de diversos entes federativos do Brasil que abordam questões semelhantes. Isso se deve, evidentemente, à preocupação com a qualidade de vida, o meio ambiente e as condições urbanas da sociedade. Contudo, observa-se que muitos desses projetos enfrentam a lentidão dos processos ou a complacência do executivo, que, no caso mencionado da Lei do município de São Paulo, decidiu vetar o prazo de cinco anos, a partir da data de publicação, para que as redes aéreas fossem trocadas por redes subterrâneas de energia.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica e documental, através do método analítico – descritivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este estudo teve como objetivo investigar a possível responsabilidade objetiva das concessionárias de energia elétrica em decorrência da poluição visual gerada pela confusão de fios nas redes aéreas. Abordamos, em particular, os princípios ambientais, a Constituição Federal de 1988 e a Lei Federal 6.938/81, analisando sua conexão com a poluição visual para alinhar a realidade ao marco legal.

É evidente que a ausência de políticas públicas robustas relacionadas ao assunto frequentemente incentiva práticas poluidoras por parte das concessionárias. Nesse sentido, conforme mencionado por Waquil et al (2019), embora a poluição visual seja uma forma de poluição, o setor público enfrenta dificuldades para regulamentar essa questão, uma vez que não há um sistema estabelecido para avaliar seu nível de gravidade e os efeitos decorrentes.

Observa-se que as normas constitucionais relacionadas à poluição, especialmente aquelas que sugerem uma possível responsabilidade objetiva das empresas de energia elétrica, apresentam eficácia restrita, exigindo uma legislação infraconstitucional que regulamente sua aplicação completa.

É evidente a falta de ação de muitos municípios brasileiros quanto à sua capacidade de criar regras que combatam a poluição visual em suas diversas facetas. Os exemplos de legislações brasileiras dispostos abordam apenas a regulamentação de elementos visuais de anúncios publicitários, mesmo existindo respaldo legal, constitucional e infraconstitucional para ampliar essa abordagem é considerar a poluição visual de maneira mais abrangente.

Seguindo por essa linha, ao considerar a autonomia legislativa e administrativa dos Estados e Municípios como entidades federativas, é possível afirmar que, na falta de uma norma regulamentar em nível estadual ou municipal que complemente o que está estabelecido na Constituição de 1988 e na Lei Federal nº 9.638/1981, não se pode atribuir responsabilidade administrativa às concessionárias. Isso ocorre porque, se o ente federativo não desempenhou seu papel de suplementariedade na criação de regras relacionadas à poluição visual provocada pelas redes aéreas de eletricidade, não há base para tal responsabilização.

Apesar das diretrizes ambientais contidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei Federal nº 9.638/81, é importante destacar a existência de diversos princípios do direito ambiental que podem, de maneira geral, apoiar a criação de legislações específicas e complementares. Essas leis devem priorizar a estética dos ambientes urbanos e garantir a oferta de serviços de energia, telecomunicações e outros, de maneira moderna, evitando que a sociedade suporte a poluição visual.

Por outro lado, nota-se que a atuação do Ministério Público Estadual se torna pertinente, visto que ele é o guardião da ordem jurídica no Estado e dos interesses coletivos, além de zelar pela observância da Constituição de 1988. Assim, ele pode propor ações judiciais para conter esse tipo de poluição, seja através de medidas cautelares não nominadas, ações populares ou qualquer outro

remédio constitucional conforme previsto nos artigos 5º, 216 e 225 da CF/88, com o intuito de proteger os direitos difusos e transindividuais.

No que diz respeito à atuação do Ministério Público, é pertinente que ela comece com a convocação das concessionárias de energia elétrica e de outras empresas que utilizam a rede de fiações aéreas para oferecer seus serviços. O objetivo é resolver rapidamente os problemas decorrentes das instalações elétricas aéreas, incluindo, se necessário, a realização de uma audiência pública para ouvir a população afetada.

Em conclusão, é evidente a importância de que os diferentes níveis de governo desenvolvam suas próprias regulamentações, especialmente no que diz respeito a questões ambientais, para proteger a qualidade do meio ambiente e garantir o cumprimento dos objetivos estabelecidos pela constituição.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito Ambiental.** – 20. ed. – São Paulo: Atlas, 2019.

PEREIRA JÚNIOR, José de Sena. **Legislação Federal Sobre Poluição Visual Urbana.** Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados. Nota Técnica. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. 2002. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/1601. Acesso em: 12 Julho 2025.

RODRIGUES, Marcelo Abelha. **Direito ambiental.** coord. Pedro Lenza - 8. ed. - São Paulo: Saraiva Educação, 2021. (Coleção Esquematizado ®).

SARLET, Ingo Wolfgang, FENSTERSEIFER Tiago. **Curso de Direito Ambiental** – 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2021.

TRENNEPOHL, Terence. **Manual de direito ambiental**. – 8. ed. – São Paulo : Saraiva Educação, 2020.

TREVISAN, Louise. **Poluição visual: por que existem tantos fios e cabos nos postes?** Artigo. Site ArqXp, 2020. Disponível em: https://arqxp.com/poluicao-visual-por-que-existemtantos-fios-e-cabos-nos-postes/. Acesso em: 08 Agosto 2025.VALADARES, Pablo. Projeto fixa prazo para empresas elétricas e de telefonia implantarem redes subterrâneas. Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/726736-projeto-fixa-prazo-para-empresas-eletricas-e-detelefonia-implantarem-redes-subterraneas/. Acesso em: 09 de Julho 2025.

FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

https://www.fce.edu.br/educarfce/